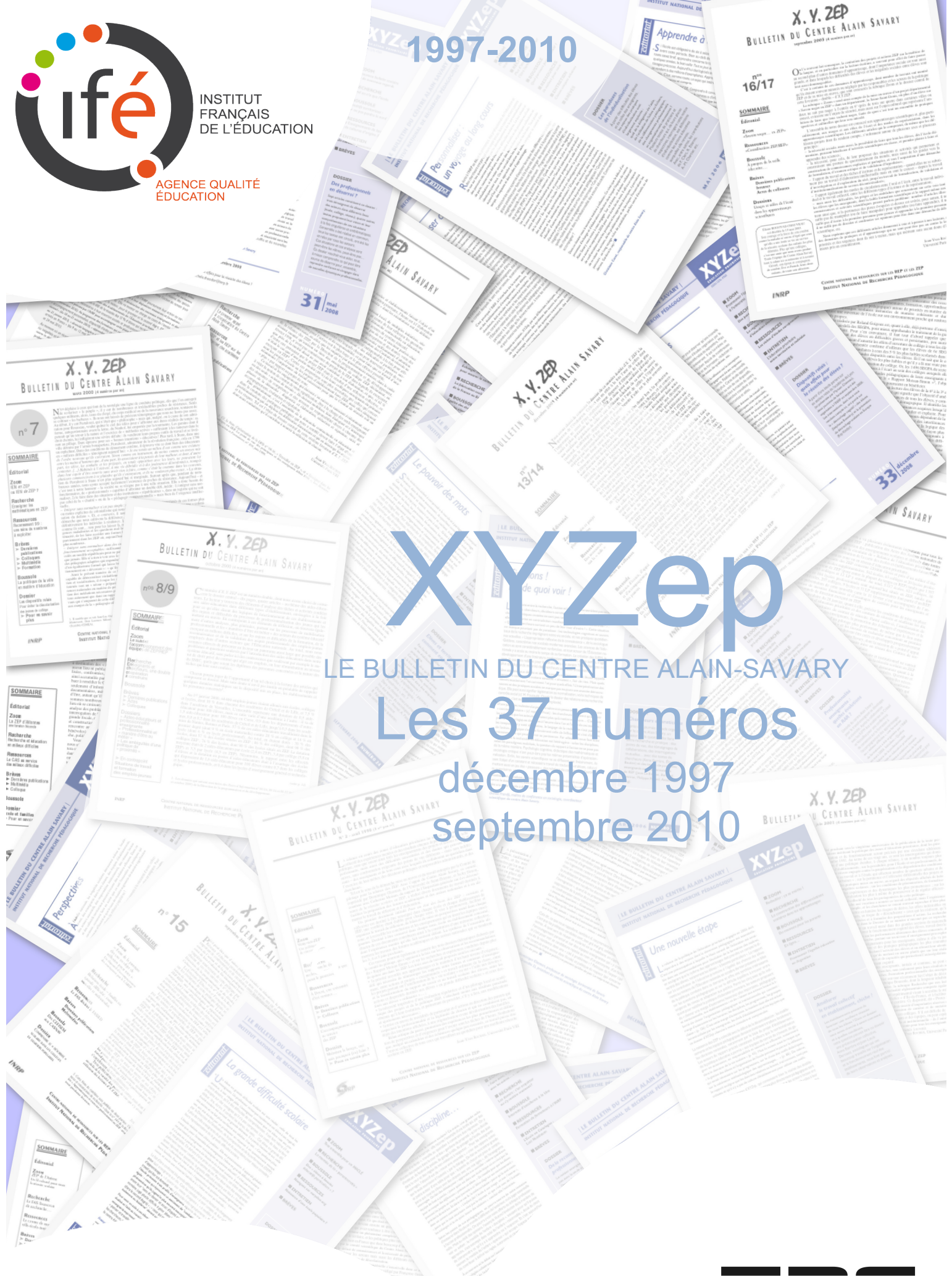




INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

AGENCE QUALITÉ ÉDUCATION

1997-2010



# XYZep

LE BULLETIN DU CENTRE ALAIN-SAVARY

## Les 37 numéros

décembre 1997  
septembre 2010

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

N° 1 - décembre 1997 (3 n°s par an)

PUBLICATION d'un rapport de l'Inspection générale, annonce d'un plan de relance ministériel, programmation de colloques académiques et d'assises nationales pour 1998 : la politique ZEP est de nouveau d'actualité au moment où paraît ce premier numéro du bulletin du Centre Alain Savary, centre national de ressources de l'INRP sur les ZEP.

Depuis qu'existent la politique ZEP, et plus largement les politiques éducatives à destination des « milieux difficiles », il a été maintes fois déploré que n'existe aucun lieu ni publication d'envergure nationale où puissent être diffusées, capitalisées, confrontées, analysées et interrogées les actions menées et l'expérience ainsi accumulée par leurs protagonistes. C'est à ce manque que voudraient contribuer à remédier le Centre Alain Savary et son bulletin. Celui-ci a pour objectif non seulement d'informer ses lecteurs sur les activités du centre et les ressources, documentaires, méthodologiques et humaines, qu'il met à leur disposition, mais d'être, autant qu'il lui sera possible, ce lieu de publication et d'échanges que nous sommes nombreux à appeler de nos vœux, depuis bien longtemps. Il se veut aussi lieu où se croisent et se nourrissent mutuellement comptes rendus d'expériences et analyse des problèmes et difficultés rencontrées, évaluation des résultats obtenus et interrogation de logiques et de processus demandant à être étudiés avec une plus grande focale, regard sur l'engagement et l'enthousiasme investis dans les projets et construction de la distance critique nécessaire à l'analyse et au débat. Lieu de rencontre aussi entre des points de vue et des expériences (professionnelles ou bénévoles) différents mais non indifférents : enseignement, travail social, recherche, politique de la Ville...

Vous y trouverez donc des rubriques régulières, que nous souhaitons que vous nous aidiez à alimenter et à faire vivre. Outre l'éditorial, chaque numéro comportera une rubrique **Zoom**, dans laquelle nous voudrions donner à voir soit une ZEP dans son ensemble, soit le traitement réfléchi d'une question transversale dans tel ou tel site (par exemple : coordonner ou piloter une ZEP ; la culture scientifique et technique ou le travail d'écriture dans le projet ZEP et dans les activités quotidiennes ; évaluation de l'efficacité et pertinence des actions ; etc.). La rubrique **Recherche** présentera certains résultats ou rapports de recherche et les interrogations qu'ils nourrissent pour une meilleure intelligibilité et une meilleure efficacité de l'action, tandis que la rubrique **Ressources** informera de l'existence d'« outils » méthodologiques ou documentaires. La rubrique **Boussole** proposera, quant à elle, des pistes de repérage dans la multiplicité des termes, des procédures et des dispositifs administratifs, tandis que la rubrique **Brèves** signalera les nouveautés qu'il est essentiel de connaître quant aux textes officiels, aux publications de livres et revues, à la production de supports multimédias ou aux initiatives nationales et internationales. Enfin, les pages centrales de notre bulletin seront consacrées à un **dossier** traitant d'enjeux – pratiques et théoriques – importants pour la conception et la mise en œuvre de pratiques éducatives en milieux difficiles, dossier complété par des indications bibliographiques.

Il nous reste à souhaiter que ce bulletin rencontre l'intérêt de ses lecteurs, et surtout suscite chez eux le souci – nécessairement critique – de le faire vivre et perdurer.

Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

La ZEP d'Allonnes  
une tension féconde

#### Recherche

Recherche et éducation  
en milieux difficiles

#### Ressources

Le CAS au service  
des milieux difficiles

#### Brèves

- Dernières publications
- Multimédia
- Colloque

#### Boussole

#### Dossier

#### École et familles

- Pour en savoir plus



## RAPPROCHER LES FAMILLES DE L'ÉCOLE ? MAIS POUR QUOI FAIRE ?\*

Dominique GLASMAN\*\*

*Prenant malicieusement le contre-pied des discours incantatoires sur la nécessaire implication des familles dans l'école et les moyens d'y parvenir, Dominique Glasman s'interroge – et nous interroge – sur les raisons d'une telle démarche. Sa contribution est une incitation à clarifier les objectifs lorsque l'on cherche à intensifier les contacts avec les parents d'élèves.*

« Impliquer les familles, les rapprocher de l'école »; il est peu de projets de zone qui ne comprennent pas ce mot d'ordre. On se pose souvent la question du « comment faire ? ». Il peut être intéressant de se demander « pour quoi faire ? ».

L'objet de cette note n'est pas de mettre en question l'utilisation du terme de « familles » comme catégorie générique. Les « familles » des quartiers défavorisés sont des plus diverses, non seulement par leur origine ethnique ou nationale, mais par leurs trajectoires sociales, leur position dans leur cycle de vie, leur rapport à la société d'accueil, la pente de leur mobilité sociale et... leur rapport à l'école. Seule une simplification provisoire peut faire admettre l'utilisation de cette formule : « les familles ». On interrogera ici le mot d'ordre de « l'implication des familles ». On peut le soumettre à l'examen en posant plusieurs questions.

### Quel intérêt y a-t-il à ce que les familles « s'impliquent » ?

Le postulat sur lequel repose ce mot d'ordre, c'est que si les familles se rapprochent de l'école, leurs enfants réussiront mieux à l'école. Qu'est-ce qui le prouve ? Aucune étude n'a établi qu'un tel lien était nécessaire à la réussite scolaire. Que la famille accorde de l'importance à la scolarité, que l'enfant sente que, pour ses parents, ce qu'il fait (c'est-à-dire ce qu'il apprend et surtout le fait d'apprendre et de préparer des

diplômes) a de la valeur, voilà qui joue sûrement un rôle dans sa réussite<sup>1</sup>. Mais au-delà ?

### Est-on sûr que les familles ne s'impliquent pas ? Quel indicateur prend-on ?

Si l'implication, si l'intérêt pour l'école, se mesurent à la fréquence des rencontres entre enseignants et parents, à l'assiduité de ces derniers aux réunions convoquées par les maîtres, alors sûrement peut-on dire que les familles ne s'impliquent guère. Et pourtant. Il pourrait bien s'agir là d'un très mauvais indicateur de l'intérêt parental. Car il y a des tas de raisons qui expliquent qu'on ne vienne pas à l'école. Pour les « catégories défavorisées », qui seules nous intéressent ici, ces raisons sont multiples, et ne valent d'ailleurs pas au même titre pour tous les parents de ces milieux que le vocabulaire de l'école regroupe volontiers sous le terme générique, mais trompeur, de « familles ».

La première raison, c'est que certains parents font à l'école une telle confiance qu'il ne leur viendrait pas à l'idée d'aller contrôler, ou de sembler contrôler, ce qu'on y fait des enfants : l'enseignement est l'affaire des enseignants, qui savent, et, particulièrement, qui savent ce que l'école attend des enfants.

La seconde, c'est que l'école est un lieu mal connu, dans tous les sens du terme. Cette méconnaissance, dira-t-on, serait justement un argu-

ment pour inviter davantage les familles à venir ; mais qui va, sauf en situation touristique, vers un lieu social qu'il ne connaît pas et dont il ne maîtrise pas les codes ? Les enseignants, même quand ils sont détenteurs d'actions, fréquentent-ils la Bourse ? Vont-ils à l'université dès qu'ils ont un enfant étudiant ? Il ne s'agit pas d'analogies, c'est clair, mais de questions posées pour inviter le lecteur à revenir sur d'apparentes évidences.

La troisième, c'est que les problèmes posés dans les réunions intéressent plus les enseignants que les parents, à l'exception – forçons le trait – des parents enseignants et des « parents d'élèves professionnels ». Expliquer longuement aux parents ce que l'on fait, pourquoi on le fait, procède d'un souci de transparence et de clarification ; mais il n'est pas évident que l'objectif soit atteint. Cela suppose de s'intéresser au « comment » on procède, alors que pour beaucoup de parents la seule question pertinente est « quels résultats » ; le reste, c'est-à-dire le choix des techniques, étant l'affaire des enseignants, on ne se sent pas forcément en mesure de le discuter ni même de l'apprécier. Le décalage est d'autant plus grand que le langage employé est un langage de professionnel, c'est-à-dire spécialisé ; a-t-on essayé de relever dans une réunion entre parents et enseignants tout ce qui relève du vocabulaire « pédago », dans l'évocation de noms, de techniques ou de théories (Freinet, La Garanderie, Meirieu, remédiation, prise d'indices, etc.),

\* Extrait de *École et parents en ZEP*, Marie-France Doray (dir.), CEFISEM Versailles, édition, CRDP Versailles, 1993.

\*\* Dominique GLASMAN, Université Saint-Étienne.

dans l'utilisation des sigles de boutique (la Mafpen, l'IUFM, l'Iden...), dans la référence à des dispositifs complexes que l'on croit connus (les cycles, le décroisement, etc.). Le pédago c'est du volapük. Ce n'est pas plus anormal que ne l'est, de la part des informaticiens, l'emploi d'un vocabulaire auquel le profane ne comprend pas un traître mot ; mais ça peut contribuer à expliquer certaines absences.

La quatrième raison, c'est peut-être simplement le manque de temps, ou l'heure tardive, ou l'éloignement relatif, ou... la crainte de sortir de chez soi.

### **S'impliquer, oui mais dans quoi : dans l'école ou dans la scolarité ?**

Dirait-on de parents de milieu très favorisé, médecins, cadres supérieurs, qu'ils ne se sentent pas concernés par l'école sous prétexte que, comme on a pu l'observer, ils ne sont pas tous systématiquement présents aux réunions où les enseignants expliquent leur conception de la classe ? On dira plutôt d'eux qu'ils ne s'intéressent pas de très près à l'école, mais que ça ne les empêche pas de s'intéresser à la scolarité de leurs enfants, au point de développer des stratégies scolaires que chacun se plaît à détailler (recours au privé, cours particuliers, usage de l'appel, choix des options « classantes », etc.).

Au fond, le terme d'implication des parents recouvre des choses très différentes. Et l'on ne sait jamais très bien de laquelle on parle. Passons-les rapidement en revue, en commençant par ce qui paraît être le degré supérieur d'implication.

Il peut recouvrir d'abord la participation aux instances de l'école : conseil de classe, conseil d'établissement, etc. Est-il sûr qu'on ait envie d'y écouter réellement les parents qui viendraient s'ils proposaient des choses qui sont en dehors de normes habituelles de l'école ? Ou si, croyant qu'ils sont là pour dire ce qu'il y a à dire, ils le disent sans les circonlocutions qui rendent acceptables les interventions des parents qui ont appris à manier les enseignants avec la précaution requise ?

Ce terme « implication » évoque ensuite le fait de rencontrer les enseignants. Ayant déjà abordé les rencontres collectives, on se contentera ici de parler des rencontres individuelles. Quand on est parent, pourquoi va-t-on voir un enseignant : pour lui parler de son enfant, ou pour en entendre parler ? Dans quel but les enseignants souhaitent-ils s'entretenir avec les parents de tel enfant ? Et il peut être aussi important pour les parents d'entendre dire du bien que d'entendre se lamenter de l'enfant ; or, les maîtres font-ils venir les parents pour leur dire du bien des enfants ? Par ailleurs, est-on, du côté enseignant, prêt à écouter, au sens fort du terme les parents qui feraient état de conceptions pédagogiques ou plutôt éducatives totalement divergentes de celles de l'école : « frappe-le s'il ne se tient pas tranquille ! »... Ce n'est pas parce que les parents vont à l'école que certains enfants travaillent bien, mais plutôt l'inverse : c'est parce que les enfants travaillent bien, et sont bien adaptés aux normes de l'école, que les parents vont voir les enseignants ; ils y trouvent d'ailleurs des gratifications.

L'implication, c'est encore le suivi du travail scolaire : manifester de l'intérêt pour ce qui est appris en classe, accorder de l'attention à la réalisation des devoirs, ou au moins contrôler ou s'assurer qu'ils sont faits. Ça peut être enfin reconnaître à la scolarité une importance symbolique, pour l'enfant ou pour la famille. Quitte à ne pas accomplir le moindre des gestes supposés par les degrés précédents d'implication, certains parents insistent auprès des enfants pour leur dire de travailler et de respecter le maître<sup>2</sup>.

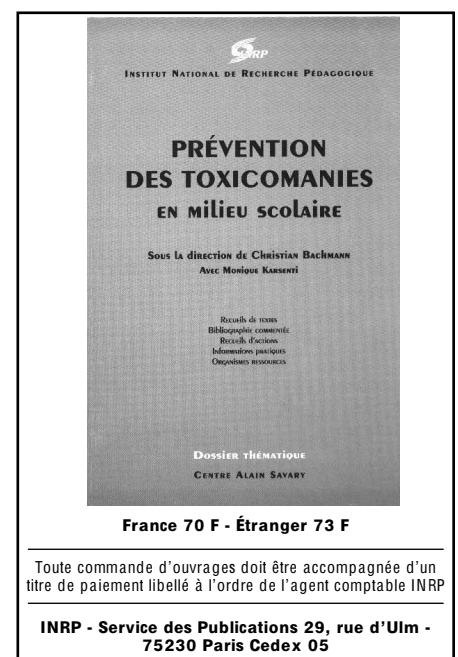
Quelle implication est demandée aux familles visées implicitement par les projets de Zep, celles qui, on le constate, « ne viennent jamais à l'école » ? Est-on sûr qu'elles ne s'impliquent pas, qu'il n'y a pas de leur part attention au travail à la maison, ou que la réussite scolaire de leurs enfants ne représente rien pour elles ? Et si pour elles l'important était que leurs enfants réussissent, mais qu'elles ne voyaient pas pourquoi il faudrait pour cela qu'eux, parent, aillent à l'école ? Les familles défavorisées sont plus dépendantes de l'ordre scolaire, dans la mesure où

elles disposent beaucoup moins que les autres de solutions alternatives aux dysfonctionnements de l'école. Pour elles, c'est donc à l'école d'assurer la réussite ; ne pas y venir, ce n'est pas nécessairement « se décharger » au sens où « on s'en moque », mais au sens où, *a priori*, on fait confiance et on ne peut pas faire à la place des enseignants ce qui est nécessaire pour réussir et que les enseignants connaissent mieux que quiconque. Sans doute plus nombreuses qu'il n'y paraît, les familles sont impliquées, et très fortement, dans la scolarité, même si elles ne sont pas proches de l'école.

Il se pourrait bien, entre parenthèses, que le développement massif du soutien scolaire traduise et produise à la fois une certaine crise de confiance dans l'école, dans la mesure où il faut tout autre chose que l'école pour réussir à l'école. Ce qui conduirait à une réflexion sur ce que fait l'école pour favoriser la réussite, et plus spécialement sur le travail à la maison, qui n'est pas l'objet de cette note.

### **Pourquoi les enseignants sont-ils demandeurs d'un rapprochement des familles par rapport à l'école ?**

Cette demande provient à l'évidence de la croyance dans les vertus de ce rapprochement pour la réussite et pour le respect par l'élève des attentes de l'école, en matière de travail et de comportement. Mais il y a sans doute plus.



Venir à l'école, c'est, d'une certaine façon, montrer, manifester, l'importance qu'on lui accorde; c'est lui faire allégeance; c'est aussi sacrifier à un rite, et les enseignants demandent aux familles de manifester leur foi en l'école en venant régulièrement à la messe, ou au moins en faisant leurs Pâques à la réunion annuelle. Autre façon de le dire, c'est une demande de reconnaissance des maîtres.

Par ailleurs, on peut s'interroger car l'imposition d'un modèle éducatif semble être en jeu ici. Tout se passe comme si les parents étaient sommés de venir à l'école, pour se comporter en bons « parents d'élèves ». Ce sont même parfois certains modèles de fonctionnement familial qui sont mis en cause. Comment comprendre la volonté parfois manifestée de rencontrer les pères d'origine étrangère – et singulièrement maghrébine –, plutôt que les mères, autrement que comme une tentative d'assignation aux pères d'un rôle de « père attentif » selon les normes indigènes, c'est-à-dire français de classe moyenne? On a vu des écoles refuser de recevoir les grands frères ou grandes sœurs, et réclamer la venue de l'un des

parents.

Mais pourquoi? Le fait qu'un membre de la famille, sans doute d'ailleurs délégué par les siens, fasse une démarche vers l'école, est ainsi dévalorisé au motif que ce n'est pas la bonne personne qui vient.

### **Pour finir, deux questions plus générales**

La demande d'implication des familles, le souci de les rapprocher de l'école, témoigne de la conscience qu'a acquise l'école du caractère extrêmement complexe de l'éducation et de l'instruction d'un enfant. Et les enseignants se montrent avides de tout ce qui permettrait de comprendre mieux les familles des Zep, leur « culture » entre autres. Pourquoi pas, mais que va-t-on faire de cette connaissance? À supposer qu'on puisse identifier « la » culture des immigrés, qu'est-ce que cette connaissance changera à la réussite des enfants issus de l'immigration? Elle modifiera peut-être, ce n'est pas rien, le regard qu'on porte sur eux, et aidera à déchiffrer des comportements; mais elle porte aussi le risque de les assigner à résidence dans leur « culture d'origine ».

Et si l'appel à l'implication des familles aboutissait en fait, même si

ce n'est pas dans l'intention de ceux qui le lancent, à détourner vers les familles les charges de la réussite ou la responsabilité de l'échec? Poser cette question ne revient pas à nier le rôle que les parents peuvent jouer dans la scolarité des enfants. Mais à demander si l'on n'est pas là devant un avatar de la thèse du « handicap socioculturel », thèse qui situe l'origine de l'échec dans le milieu familial plutôt que dans l'école et dans ses procédures. À l'évidence cependant, dans les Zep, des enseignants se posent des questions, réfléchissent seuls ou collectivement à leur pratique, changent leur manière de faire, ou font des choses pour rendre l'école plus abordable à leur public. L'appel à l'implication des familles serait-il l'ultime ressource des enseignants, quand, dans le même temps, les familles visées attendent d'abord que le salut scolaire des enfants vienne de l'école?

1. Il se peut d'ailleurs qu'un enfant réussisse même si ses parents sont parfaitement indifférents à l'école et à ce qui s'y passe. Des biographies l'attestent, mais il est vrai qu'il peut s'agir de cas singuliers, qui ne font donc pas règle.

2. Voir, par exemple, l'autobiographie d'A. Begag dans *Le gône du Chaâba*.

### **► POUR EN SAVOIR PLUS**

*En écho aux interrogations de Dominique Glasman nous avons choisi de présenter quelques publications récentes sur le même thème*<sup>1</sup>.

François Dubet centre son analyse des enjeux des relations entre les familles et l'école autour de la capacité d'intervention des parents dans la scolarité des enfants. Avec la massification du système scolaire et la création d'un véritable marché scolaire où les filières et les établissements sont hiérarchisés et entrent en concurrence, « le jeu des relations entre les parents, les élèves et les enseignants s'est substitué à l'ordre stable des institutions » qui présidait aux régulations de l'école républicaine. La capacité inégale d'intervention des parents dans la scolarité des enfants et leur inégale connaissance du fonctionnement et des mécanismes du système scolaire pour pouvoir accompagner et orien-

ter au mieux la scolarité des enfants est un facteur important d'inégalité des familles face au système scolaire.

Un certain nombre de constats, extraits de l'article d'Agnès Henriot-Van Zanten et de l'étude de l'INSEE cités, vont dans ce sens. Les familles les plus démunies dépensent moins pour la scolarité des enfants; le sentiment d'être incompetent pour aider les enfants dans le travail scolaire varie considérablement avec le niveau scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents (dès l'enseignement élémentaire plus de 40 % des pères ouvriers non qualifiés éprouvent ce sentiment); les familles populaires sont plus dépendantes du contexte local pour trouver les ressources matérielles et culturelles qui leur font défaut; les familles populaires sont les moins nombreuses à profiter des possibilités de choix de l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants; les parents de milieux populaires sont nombreux à éviter les contacts avec les enseignants; leur participation

aux associations de parents, aux fêtes, aux réunions collectives parents-enseignants et aux instances de l'école est faible.

Sur la base de ces constats une action volontaire en direction des parents qui en sont exclus paraît nécessaire pour leur expliquer ce que l'école fait et comment elle fonctionne. Pour François Dubet les établissements et les enseignants doivent entreprendre un effort pour apprendre à s'adresser aux parents tels qu'ils sont, dans leur diversité, avec leurs ressources différentes et à entendre leurs attentes particulières et leur représentation parfois divergente des finalités de l'école.

Citons l'analyse de Janine Hohl produite dans le contexte québécois qui est éclairante sur ce point. Elle met en lumière le rapport que l'institution scolaire québécoise tente de construire avec les familles depuis les années 60, notamment avec le développement de politiques éducatives en direction des popu-

1. Voir ci-après les références bibliographiques.

lations en échec scolaire massif, et les formes particulières et codifiées à travers lesquelles les familles sont autorisées et appelées à collaborer avec l'école. En confrontant les discours tenus par le corps enseignant sur la participation des parents aux attentes et aux difficultés réelles d'un groupe de parents immigrants analphabètes par rapport à l'école, Janine Hohl met en évidence les profonds malentendus qui caractérisent les rapports entre l'école et les parents dans ce cas particulier. Cette analyse montre comment les décalages entre le parent idéal, dont l'école souhaite la participation en fonction de son projet et de ses besoins, et les parents réels contribuent à entretenir chez les enseignants, en particulier dans les milieux défavorisés, une vision des parents en termes de manque, d'inadéquation, d'absence d'intérêt pour l'école, et des discours fondés sur des explications stéréotypées de l'échec scolaire par lesquels les difficultés scolaires des enfants sont imputées aux parents.

Le « mythe de la démission parentale », scolairement construit, qui identifie injustement l'absence des parents dans l'espace scolaire à une indifférence à l'égard de la scolarité de leurs enfants, est déconstruit par Bernard Lahire. Et pour cet auteur comme pour d'autres chercheurs « une bonne partie des actions ou des réflexions sur les relations école-familles menées au nom de la lutte contre l'échec scolaire ne touchent pas aux fondements des écarts (et des malentendus) culturels à l'origine des « difficultés scolaires » entre une partie des familles populaires et l'école ».

La démarche de Bernard Lahire vise à mieux comprendre les situations de réussite scolaire en milieux populaires, atypiques au regard des modèles théoriques fondés sur les corrélations statistiques entre milieu social et performances scolaires, et à « saisir les différences internes aux milieux populaires susceptibles de rendre raison des variations parfois considérables dans la scolarité des enfants ». En construisant vingt-six « configurations de familles » le sociologue nous montre comment des résultats et des comportements singuliers ne s'expliquent qu'en reconstruisant le réseau et les formes de relations sociales, propres à chaque configuration familiale, à travers lesquelles l'enfant constitue ses schèmes de perception et d'appréciation du monde, ses dispositions, ses démarches cognitives et comportementales, et en interrogeant la manière dont ces schèmes, dispositions et démarches permettent de répondre de manière adéquate aux exigences de l'univers sco-

laire. Les processus de réussite ou d'échec scolaire peuvent ainsi être appréhendés dans leur complexité comme « le résultat du degré plus ou moins élevé de dissonance ou de consonance des formes de relations sociales qui structurent la famille et l'école considérées comme des réseaux d'interdépendance ». Les configurations de familles montrent la pluralité des styles de réussite en milieux populaires : on ne peut isoler un facteur explicatif dominant dans la réussite scolaire de l'enfant en milieu populaire. Et ces styles recouvrent des degrés variables de mobilisation familiale autour des projets scolaires.

Cette conception de l'interdépendance étroite de l'école et de la famille dans la construction des processus de réussite ou d'échec scolaire et de la complexité de ces processus est aussi celle qui oriente les travaux de l'équipe de recherche ESCOL. Alors que les enjeux de l'insertion professionnelle pèsent de plus en plus lourd sur l'école, et dans un contexte où la famille et l'école sont dans une relation d'interdépendance croissante, l'enfant a la lourde tâche de faire le lien entre l'école et la famille. Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex proposent donc de travailler à l'identification et à la conceptualisation des processus qui contribuent à la construction de l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'enfant. Cette histoire est produite par une diversité de processus qui agissent en interaction et dont certains se développent dans l'espace familial. Les auteurs travaillent notamment sur la dimension de ces processus liée à la place donnée à l'expérience scolaire de l'enfant dans les échanges et les interactions familiales et à la manière dont les enfants peuvent s'approprier les projets et la mobilisation familiale pour donner sens à leur expérience scolaire. Les projets et les attentes des familles à l'égard de l'école et les processus de mobilisation familiale et personnelle ne sont jamais sans contradiction et ambivalence. La qualité du rapport que le jeune peut établir entre son histoire en construction et l'histoire familiale dont il est le produit est une composante majeure de l'expérience scolaire. Pour ces chercheurs le rapport au savoir et à l'école n'est pas hérité mais « il se construit dans la famille par la médiation des discours, des pratiques et des activités familiales et peut être jusqu'à un certain point déconstruit et reconstruit à l'école à travers les discours, les pratiques des enseignants et les activités qu'ils proposent et organisent pour les enfants ».

François de Singly, sociologue de la famille, remet aussi en question cette notion d'héritage : il montre que dans le cas des « héritiers » (terme utilisé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1970 pour désigner les enfants de classes supérieures qui réussissent mieux à l'école que les autres), la transmission du capital familial-scolaire requiert un travail d'appropriation de l'héritier ainsi qu'un travail des parents pour que l'héritage puisse être hérité. L'enfant apparaît aujourd'hui comme un individu autonome entre l'école et la famille qui accepte ou non de jouer le jeu de la mobilisation et de l'investissement familial en matière scolaire. L'auteur évoque le lien étroit entre l'évolution historique de la famille contemporaine et celle de l'école, il analyse les conflits entre l'école et la famille contemporaine et conclut que le problème central réside dans la structuration de l'enfant.

*Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :*

François DUBET (dir.). *École, familles : le malentendu*. Paris : Éditions Textuel, 1997. (Le Penser-Vivre).

Léon BERNIER, François de SINGLY (coord.). « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC\**, n° 35, 1996.

Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN. « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 125-135.

C. GISSOT, F. HÉRAN, N. MANON. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris : INSEE, 1994 (INSEE Résultats).

Janine HOHL. « Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 51-62.

Bernard LAHIRE. *Tableaux de familles*. Paris : Seuil, Gallimard, 1995.

Bernard CHARLOT, Jean-Yves ROCHEX. « L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 137-151.

François de SINGLY. « L'appropriation de l'héritage culturel ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 153-165.

François de SINGLY. « La mobilisation familiale pour le capital scolaire ». In F. Dubet (dir.). *École et familles : le malentendu*, pp. 45-58.

A.S.

\* Revue *Lien social et politique – RIAC*, Éditions ENSP, avenue du professeur Léon Bernard, 35043 Rennes cedex - tél : 02.99.54.90.98.

## LA ZEP D'ALLONNES : UNE TENSION FÉCONDE

QUELLES sont les composantes et les tensions essentielles de la dynamique à l'œuvre dans telle ou telle ZEP, tel ou tel site? Telle est la réflexion que s'efforcera d'alimenter régulièrement cette rubrique. Mais comment présenter une ZEP? Si elle fonctionne normalement, il y faudrait un ouvrage entier : présentation du projet de zone, outil fondateur du dispositif, et de son application, pour chaque classe, chaque école ou établissement, pour tout le territoire dans ses aspects interdégradés et partenariaux. Il faut faire des choix.

Comment choisir à Allonnes, dans cette ZEP de la banlieue sud du Mans née en 1989, parmi les différentes actions du projet de zone? Entre un projet d'archéologie spectaculaire, d'un grand intérêt pédagogique, et les petites actions quotidiennes banales menées dans les classes élémentaires pour la lecture? Entre une vaste action partenariale efficace sur la santé et ces stages ordinaires menés avec l'IUFM pour constituer des petites équipes interdisciplinaires de professeurs de collègue?

Poser ainsi la question revient en fait à entrer dans le vif du sujet. La rencontre avec quelques-uns des acteurs de la ZEP montre une tension qui apparaît toujours à un moment donné dans les zones qui travaillent et s'évaluent : quelles priorités pour l'action? Car l'urgence et l'enjeu sont pris au sérieux : ici, comme dans les autres milieux difficiles, on sait que l'École est chronologiquement le premier outil dans la lutte contre l'exclusion si elle sait s'adapter constamment, refuser la routine, s'évaluer et tenir compte des observations enregistrées.

Les propos du responsable de la ZEP, Jean-Pierre Rémond, Inspecteur de l'Éducation nationale, sont nets : l'École est le lieu de l'apprentissage et l'identité professionnelle des enseignants n'a pas à se diluer dans des projets relevant des centres culturels. Ceux du principal du collège, Gaétan Fontlupt, lui font écho : « l'important est que les résultats au brevet des collèges soient maintenant, chez nous, dans la moyenne départementale ».

En contrepoint, le coordonnateur, André Charlot, montre avec plaisir la remarquable documentation acquise pour appuyer le projet « Passion-recherche » mené avec Katerine

Gruel, archéologue du CNRS, qui fouille avec des jeunes en insertion et des élèves de différents niveaux, un terrain situé juste à côté : le site gallo-romain sur lequel est implanté la ZEP ne pouvait laisser celle-ci indifférente, il fallait l'exploiter dans le cadre scolaire. De leur côté, Annick André et Jocelyne Bouteiller, directrices des écoles élémentaire et maternelle Jules Ferry, développent avec passion les actions menées, pour le projet santé, avec le Développement social urbain (DSU), et, pour la lecture, avec l'association « Plaisir de lire » et la bibliothèque municipale.

La tension qui peut sembler exister entre les deux points de vue ainsi résumés est tout à fait positive : car chacun sait à la fois combien le recentrage sur les apprentissages scolaires est en permanence nécessaire, et combien le détour par ces ouvertures éducatives peut être un moyen de faciliter les apprentissages. Le responsable de la ZEP est le premier à exposer l'intérêt du projet « danse », dont le volet formation des personnels a été prioritaire, et qui a entraîné des compétences nouvelles chez les élèves et une adhésion des parents.

Le coordonnateur, de son côté, quand il présente la ZEP, se base d'abord sur le document de juin 1996 collectant les indicateurs : les différences de réussite scolaire entre Allonnes et le reste de la France constituent l'information de base, leur réduction est l'objectif de toutes les actions entreprises. De même, la directrice de l'école Jules Ferry tient à ce que les actions « santé » correspondent précisément aux programmes des classes concernées.

La tension entre éducation et enseignement, au lieu d'opposer certains acteurs de la ZEP à d'autres, traverse donc plutôt chacun d'entre eux. Si les uns et les autres sont amenés à privilégier un aspect particulier, ils n'en refusent pas pour autant les autres.

La ZEP d'Allonnes apparaît donc comme caractéristique des zones de dimension humaine (un collège, treize écoles maternelles ou élémentaires) où l'on travaille parfois de façon spectaculaire, mais sans que le travail quotidien dans les classes, plus silencieux, en souffre jamais, et où l'on ne perd jamais de vue l'objectif des apprentissages.

Les élèves des écoles Victor Hugo et Paul Fort travaillent depuis sep-

Observateur et partenaire de la ZEP, Abdélatif Lagnaoui, chef de projet du Développement social urbain d'Allonnes considère que le domaine scolaire est pour lui un pilier et apprécie la tradition de relations constructives, dont l'exemple-type est l'organisation des classes de découvertes. Il estime que l'école garde ici une image bien plus positive qu'on ne l'imagine et que l'élaboration du contrat de ville en collaboration DSU - ZEP s'est révélée fort riche pour tous.

Lui aussi observateur et responsable de la ZEP au niveau du département, l'inspecteur d'académie, Didier Jouault, est très attentif aux trois zones prioritaires de la Sarthe. La volonté des acteurs et leur pérennité - puisque la stabilité dans la ZEP d'Allonnes est satisfaisante - lui ont permis d'engager des journées de réflexion et de formation propres au dispositif prioritaire et de collaborer sur ce sujet aussi avec l'IUFM et la MAPPEN. Son appui au dispositif est connu : les enseignants sont soutenus pour que le projet de zone 1994-1997 soit réalisé et fasse progresser les résultats scolaires.

tembre dans des bâtiments rénovés. Ceux du collège Kennedy dans un magnifique bâtiment : en montant l'escalier monumental on pense, sur le plan architectural, aux « zones d'excellence » préconisées par Gérard et Éliane Chauveau<sup>1</sup>. Les élèves de la ZEP, en effet, ici, ont droit au meilleur.

Alain BOURGAREL, CAS-INRP  
(reportage réalisé en 1996/1997)

(1) Gérard Chauveau, Éliane Rogovas-Chauveau, *À l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995.

Directeur de la publication : André HUSSENET,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHER : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Alain BOURGAREL, Patrick BOUVEAU, Patricia PORTELLI,  
Évelyne BOURGIERE, Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE

Maquette et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01.46.34.91.15  
Fax : 01.43.54.32.01 - cas@inrp.fr

## RECHERCHE ET ÉDUCATION EN MILIEUX DIFFICILES

**N**OMBREUSES sont les expériences pédagogiques et éducatives menées dans des zones d'éducation prioritaire, des établissements dits sensibles, par des enseignants, des réseaux associatifs, des collectivités locales. Elles obéissent toutes à un principe de justice qui mobilise des partenaires variés, dont les objectifs peuvent être également divers. Elles peuvent privilégier les apprentissages, ou plus généralement la lutte contre toutes les exclusions, à commencer par celles que peut produire la différenciation scolaire.

La pratique des enseignants et des éducateurs s'y construit de manière plus ou moins empirique, non du fait des praticiens mais de la logique même de l'action : chaque action est contextualisée, dans un établissement particulier, liée à l'environnement socio-économique, aux publics, aux équipes. Elle est tributaire du temps ainsi que de l'avenir auquel elle est ordonnée. Elle repose sur des valeurs culturelles, morales, idéologiques des acteurs qui s'y engagent. Elle a à voir avec les professionnalités et les formations qui leur sont appliquées, avec les pressions qui s'exercent, les enjeux qui en découlent. D'où l'intérêt de la confrontation de cette logique de l'action avec celle de la recherche.

Par la recherche, on s'attache à l'analyse de la complexité, à celle des valeurs sous-jacentes dans les pratiques analysées : on essaie d'identifier sous l'exemple particulier la généralité des processus. Si la recherche peut se permettre cette distance par rapport au réel et si, en cela, elle est instructive parce qu'elle donne « à voir », elle peut être en même temps décevante parce qu'elle montre

à « comprendre » et non pas à « faire ». De surcroît, les analyses des actions éducatives en milieux difficiles ne se situent pas sur des terrains neutres, les conclusions des chercheurs sont tributaires des approches qu'ils privilégient, de l'ouverture de leurs champs d'investigation et des questions qu'ils laissent, volontairement ou inconsciemment, dans l'ombre. Pour ne prendre que quelques exemples, on pourrait dire que l'économiste, en s'intéressant au coût-efficacité des actions, interroge le sociologue qui, en privilégiant l'observation du montage des dispositifs et de leurs finalités, explore les effets obtenus, directs mais aussi induits, qui, pour ne pas être annoncés ou identifiés à l'origine, méritent une attention particulière. En interrogeant la nature des relations sociales et leurs éventuels dysfonctionnements, en prêtant une attention majeure à l'analyse des contenus, à l'acquisition des savoirs, aux formes et aux situations qui les favorisent ou les compromettent, le psychologue ouvre un champ de questions pour les investigations précédentes.

La question posée par le Centre Alain Savary, particulièrement dans les deux banques de données qu'il construit, est celle de la mise en relation des recherches entre elles, et de celles-ci aux pratiques. Il se propose d'ouvrir ainsi à la discussion la question du transfert possible des résultats de la recherche dans les pratiques ordinaires, et plus particulièrement celle des connaissances utiles pour l'action de chacun. Il vise à ouvrir et explorer quelques pistes de travail que recherches et pratiques pourraient frayer de manière conjointe.

Évelyne BURGUIÈRE, INRP

# RESSOURCES

### Le Centre Alain Savary au service des ZEP

Les acteurs de ZEP et ceux qui peuvent s'y assimiler ont désormais un centre de ressources à leur disposition. Créé en 1993, il a pris le nom de celui qui a lancé les ZEP. Il est composé d'une équipe réduite, quatre personnes, mais assisté d'un comité scientifique important dirigé par Dominique Glasman, professeur à l'université de Saint-Étienne. Installé à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), sa fonction de recherche est clairement affirmée, mais il a aussi des fonctions de documentation, d'information, de « maillage » professionnel, de formation et d'aide à la décision. Cependant, des ajustements vont se définir dans les prochains mois et les prochaines années avec les autres centres de ressources créés ou en voie de l'être, aux niveaux académique, départemental et local. Déjà, des liaisons commencent à se nouer : ce bulletin annoncera régulièrement ces évolutions.

### Une banque de données sur les actions éducatives et les recherches

Une banque de données (appelée DIF-ACT) sur les actions éducatives en milieux difficiles, alimentée par une trentaine d'enseignants-associés répartis dans différentes académies, est accessible par le 3616-INRP (1,01 F la minute) : sous la rubrique DIFTEL, 430 actions éducatives sont décrites, concernant surtout les collèges et l'école élémentaire, mais aussi les écoles maternelles, les lycées professionnels et les lycées.

Les descriptions d'actions peuvent être consultées par thèmes (22), par mots-clés (54), par niveaux scolaires et par académie. Un conseil pour gagner beaucoup de temps : utiliser la touche « guide » qui donne toutes les réponses possibles aux modes de sélection. Accessible par minitel, la première partie de chaque fiche donne des indications sur la nature de l'action, sa durée, le niveau scolaire, et l'implantation géographique, ainsi qu'une description brève et les coordonnées d'une personne-ressource. Il existe aussi une seconde partie, bien plus longue, qui

décrit dans le détail et analyse l'action. Ce complément est disponible à l'INRP, et l'on peut le demander directement par la boîte aux lettres du minitel.

L'objectif n'est pas de promouvoir telle ou telle action, mais de favoriser les relations directes entre acteurs travaillant les mêmes domaines éducatifs. L'isolement des acteurs de ZEP est souvent déploré : ce serveur participe à sa réduction.

### Des publications

Des dossiers thématiques : le premier, sur la prévention des toxicomanies en milieu scolaire, coordonné par Christian Bachmann, est paru début 1997. Le second, consacré à la lecture, sous la direction d'Éliane Rogovas-Chauveau, est en chantier. D'autres sont en préparation, notamment sur l'accompagnement scolaire. Enfin, paraît début janvier 1998 un ouvrage collectif sur les pratiques éducatives en milieux difficiles, coordonné par Agnès van-Zanten. Tous ces ouvrages sont édités par l'INRP.

A.B.



## ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

**La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux.** Jean-Pierre Terrail (dir.). Paris : La Dispute, 1997, 251 p., 125 F.

*L'ouvrage examine les grands aspects du mouvement spectaculaire de scolarisation qui a marqué la dernière décennie. Le point de vue privilégié est celui des élèves et de leurs familles, et donc de la réussite scolaire et de ses effets sur l'emploi. Les auteurs livrent des éléments de réflexion issus des résultats les plus récents de la recherche pour les rendre accessibles à un public élargi et donner à voir les processus en jeu. La perspective adoptée les amène à se confronter aux grandes questions de société que soulève aujourd'hui la politique de formation des jeunes en France. Parmi les auteurs ayant contribué à cet ouvrage : Jean-Pierre Terrail, Serge Boulot, Daniele Boyzon-Fradet, Alain Léger, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Dominique Glasman, Catherine Marry, Roxane Silberman, Annette Jobert.*

**Violences à l'école : état des savoirs.** Bernard Charlot et Jean-Claude Emin (coord.). Paris : Armand Colin, 1997, 410 p., 175 F.

*L'ouvrage présente la synthèse de recherches et d'enquêtes menées depuis 3 ans par les principaux spécialistes de la question, qui tentent, selon des points de vue divers, de définir, inventorier et analyser les phénomènes de violence scolaire. Les résultats des recherches permettent d'inspirer aux responsables, aux acteurs et aux formateurs une série de mesures ; la diversité des approches élargit le spectre des réponses proposées. Les travaux démontrent la nécessité d'une réflexion philosophique et politique sur les normes du vivre ensemble dans la société moderne et dans son école.*

**Les banlieues.** Hervé Vieillard-Baron. Flammarion, coll. Dominos, 1997, 126 p., 39 F.

*Les banlieues sont souvent un prétexte pour parler de la crise de la société. Elles représentent aujourd'hui un espace diversifié. L'auteur évoque la multiplicité et l'ambiguïté des définitions, rap-*

*pelle l'histoire des banlieues, dénonce les confusions qui se développent à leur sujet (entre quartier sensible et quartier de banlieue, entre quartiers difficiles et ghettos ethniques...) et montre les limites du « traitement » des banlieues. Un long travail de terrain engagé sur quelques sites, le soupçon vis-à-vis des vérités péremptoires et la recherche de l'intelligibilité guident le propos.*

### • Revues

**La politique de la ville. Problèmes politiques et sociaux**, n° 784, 1997, 45 F + 20 F de port.

*Composé d'extraits de publications récentes, on trouve dans ce dossier les repères principaux sur la politique de la ville. Y sont notamment évoqués les phénomènes de discrimination et de marginalisation urbaine à l'origine de cette politique, ainsi que les débats actuels sur les risques de stigmatisation des quartiers sensibles liés à leur « traitement social » et à l'application du principe de discrimination positive.*

Problèmes politiques et sociaux, La Documentation française, 124 rue Henri Barbusse, 93308 Aubervilliers cedex, tél : 01.48.39.56.00.

**Petite enfance et école maternelle.** Migrants-Formation, n° 110, 1997, 46 F + 20 F de port.

*Parmi les contributions, citons notamment celles de Nourredine Boubaker, Luce Dupraz, Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau.*

Migrants-Formation, CNDP, 77568 Lieusaint cedex, tél : 01.64.88.46.29. Également en vente dans les librairies du CNDP et des CRDP/CDDP.

**L'éducation scientifique.** Revue internationale d'éducation, Sèvres, n° 14, 1997, 60 F + 27 F de port.

*Ce dossier rassemble des contributions autour de la nécessité de construire une réelle culture scientifique et de rénover l'enseignement actuel des disciplines scientifiques, notamment par le développement de l'expérimentation, afin de favoriser l'acquisition par tous d'une culture qui devient indispensable dans un monde en constante évolution.*

Revue internationale d'éducation - Sèvres, CIEP, 1 avenue Léon Journault, 92318 Sèvres cedex, tél : 01.45.07.60.44.

## ► MULTIMÉDIA

**École pour tous.** Vidéo réalisée avec la participation du FAS, de la DRAC Centre et de l'Éducation nationale.

*La vie d'un cours préparatoire commenté par des élèves : voici une petite vidéo (11 minutes) pratique pour démarrer une réunion de parents d'élèves en ZEP ou ailleurs : "A l'école, on travaille" dit une petite voix. On le voit, en effet, comme on voit le triangle école/parents/enfants fonctionner dans un rapport apaisé, quelles que soient les cultures présentes.*

Contacts : Délégation régionale du FAS, Pascale Petit, tél : 02.38.68.14.37, ou Michel Digne, chargé de mission Éducation au siège du FAS, tél : 01.40.02.77.68.

**Réussir en ZEP.** Vidéo produite par l'IUFM de Versailles, 22 minutes, 150 F.

*Ce document vidéo a été conçu pour la formation initiale des professeurs de lycées et collèges : il s'agit d'un ensemble de témoignages, en particulier de professeurs récemment nommés dans des collèges de ZEP. Les difficultés ne sont pas masquées, mais l'impression générale est tonique.*

Contact : Patrick Farges, tél : 01.30.87.47.72.

## ► COLLOQUE

**Rencontres nationales « Les lycéens décrocheurs »**, Lyon, les 23 et 24 janvier 1998.

*Analyser le phénomène du « décrochage scolaire », sensibiliser les pouvoirs publics et les citoyens à la situation des « décrocheurs », agir pour remédier...*

Communications de G. Berger, J. Biarnès, S. Broccolichi, M. Develay, D. Glasman, M. Guigue, P. Rayou, S. Roché, J.-Y. Rochex, B. Schwartz, H. Sérèyex, etc.

Rens., contact : Association La Bouture, 4 rue Auguste Gaché, 38 000 Grenoble.

Anne SENÉE, CAS-INRP

# BOUSSOLE

## UN RAPPORT POUR LES ZEP DE L'AN 2000

**410** ZEP évaluées et 36 analysées : pendant les années de silence que les acteurs des ZEP viennent à nouveau de vivre, une équipe a mené sans tapage un travail passionnant pour établir des bases solides au dispositif ZEP des prochaines années. Catherine Moisan, Jacky Simon et une trentaine d'inspecteurs généraux ont constitué cette équipe, avec l'appui technique de la DEP (direction de l'évaluation et de la prospective du ministère).

Ils ont voulu savoir si des ZEP réussissaient à rendre le service public attendu – la réponse est oui – et ce qui permettait cette réussite relative. La réponse, alors, se décline en qualité des projets de zone et des acteurs (enseigne-t-on réellement et a-t-on toujours l'ambition de réussir?), en qualité du pilotage (la professionnalité des IEN, chefs d'établissements et membres des conseils de zones, groupes de pilotage départementaux et académiques), en dimension de la ZEP (mieux vaut être de taille réduite), en implantation dans l'académie (celles qui réussissent se situent dans des académies efficaces pour tous), etc.

Ces rubriques ne pourront laisser aucun enseignant de ZEP indifférent : le mieux est de lire ce rapport<sup>1</sup> déjà diffusé et qui sera disponible pour chacun comme publication de l'INRP en janvier 1998.

Mais il y a bien d'autres éléments dans ce texte de soixante-quinze pages. Pour cet article, on en retiendra un dont le caractère pédagogique est certain : plutôt que d'indiquer l'écart entre les moyennes nationales des résultats aux évaluations CE2-6<sup>e</sup> et la moyenne de la ZEP, ce que chaque responsable et coordonnateur font annuellement, les inspecteurs généraux ont préféré reprendre la méthode générale de la DEP qui

consiste à mesurer les résultats attendus à ces évaluations, en fonction des professions et catégories sociales.

En effet, les ZEP sont variées, et celles dont les catégories défavorisées sont très fortement représentées ont plus de travail à mener que d'autres relativement plus favorisées. Ainsi, ils ont tracé la « barre » au-dessus de laquelle les résultats attendus étaient dépassés : les ZEP situées dans la partie supérieure apportent donc une « plus-value » et sont justement désignées comme « réussissantes ».

Cette analyse est pédagogique car on sait à quel point il est difficile pour des équipes dynamiques, imaginatives, entreprenantes et attachées à la réussite scolaire des élèves de la ZEP, de constater année après année que l'écart avec les résultats nationaux reste grand, même s'il se réduit un peu. L'objectif, pour les uns, de parvenir à une plus-value par rapport aux résultats attendus, ou pour les autres, de maintenir et d'augmenter cette plus-value, est en tout lieu réalisable plus ou moins rapidement selon la situation présente. Le fatalisme qui est le « cancer » des ZEP, devrait reculer.

Des enseignants qui découvriront l'échec relatif de leur ZEP seront certainement heurtés au premier survol du texte, mais les auteurs manifestent une telle volonté pour développer une efficacité durable du dispositif prioritaire que les lecteurs trouveront en eux non des censeurs mais des alliés pour les accompagner dans leur travail quotidien : une liste de propositions pratiques conclut ce rapport dont la parution est tout à fait opportune au moment de la relance des ZEP.

A.B.

1. C. Moisan et J. Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*; Inspection générale, MEN, septembre 1997.

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

N° 2 - AVRIL 1998 (3 N°S PAR AN)

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

VITRY-SUR-ZEP  
UNE POLITIQUE  
DE CIRCONSCRIPTION

#### Recherche

UNE DÉMARCHE DE  
RECHERCHE AVEC PLUTÔT QUE  
POUR LE PRATICIEN

#### Ressources

À DOUAI, UNE UNIVERSITÉ  
D'ÉTÉ TONIQUE...

#### BRÈVES

- **DERNIÈRES publications**
- **Colloque**

#### Boussole

L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE  
AU SERVICE  
DES ZEP

#### Dossier

MAÎTRISER LA LANGUE, OUI  
MAIS POURQUOI (EN) FAIRE ?  
➤ **POUR EN SAVOIR plus**

LA relance en cours des zones d'éducation prioritaires ne saurait aller sans bilan collectif des expériences menées et des résultats obtenus depuis qu'existe une telle politique, sans que soient ainsi tirés les enseignements des projets et actions réussis et performants, mais aussi des difficultés rencontrées et des doutes qui peuvent s'en suivre, sans confrontation exigeante des points de vue différents – mais non indifférents – des enseignants et de tous ceux avec lesquels ils collaborent au quotidien dans l'exercice de leur métier, des décideurs politiques et responsables administratifs, et des chercheurs.

Tel est le sens de la démarche mise en œuvre et du travail entrepris par le Comité de pilotage pour la relance des ZEP. Avec l'appui du Centre Alain Savary, ce comité, coprésidé par Dominique Glasman, de l'Université de Saint-Étienne, et Jacky Simon, coauteur avec Catherine Moisan, du rapport de l'Inspection générale sur *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, a réalisé divers documents de travail destinés à faciliter la préparation des forums académiques et des assises nationales et à en alimenter le travail de réflexion et d'élaboration.

Un premier document intitulé *Pour un état des lieux des ZEP : constats et réflexions* est destiné à être renseigné dans chaque école et chaque établissement de ZEP, une synthèse étant établie pour chaque zone. Il vise à promouvoir, faciliter et organiser le travail de réflexion, de bilan et de mise en perspectives mené dans chaque zone, et à recueillir les conclusions et les enseignements qu'en tirent les équipes enseignantes. Destiné à être conservé dans chaque zone, école ou établissement concerné, chacun de ces documents contribuera ainsi à la constitution d'une mémoire collective, dont l'expérience montre qu'elle fait souvent défaut. La synthèse de l'ensemble alimentera les travaux des forums académiques et des assises nationales qui se tiendront les 3, 4 et 5 juin prochains.

Ces travaux pourront également se nourrir des trois dossiers thématiques élaborés par le comité de pilotage, qui s'appuient à la fois sur les observations et les recommandations du « Rapport Moisan-Simon » et sur les recherches et expériences conduites depuis plus de quinze ans dans les ZEP. Les trois axes de travail proposés sont les suivants :

- la priorité accordée aux apprentissages et le maintien d'un haut niveau d'exigence, défi qui nécessite de réinterroger les rapports entre formes et contenus d'enseignement, entre actions et projets « exceptionnels » et travail ordinaire de la classe, entre les projets portant sur l'amélioration de la « vie scolaire » ou sur « l'aide aux devoirs » et la transformation du rapport au savoir et au travail scolaire des élèves, entre les actions et dispositifs destinés aux élèves « en grande difficulté scolaire » et ceux destinés aux élèves « ordinaires »... ;
- la nécessité impérieuse d'une évaluation régulatrice et d'un pilotage local et académique des projets et de la politique ZEP, s'attachant moins aux résultats ponctuels obtenus qu'à leur évolution, et permettant de procéder, s'il y a lieu, aux modifications et ajustements nécessaires ;
- la mise en œuvre de modalités de partenariat et d'actions en direction des parents qui respectent la professionnalité et la légitimité de chacun et qui ne conduisent pas, en dépit des intentions affichées, à une stigmatisation et une dévalorisation des familles.

Bilan critique du passé, promotion des expériences les plus prometteuses et définition de perspectives et d'exigences pour l'avenir sont les tâches de l'heure. Souhaitons que, malgré un calendrier et des échéances quelque peu resserrés, ce travail puisse être l'œuvre collective de tous ceux qui travaillent au quotidien pour une meilleure réussite scolaire en ZEP.

Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII



## VITRY-SUR-ZEP<sup>1</sup> : UNE POLITIQUE DE CIRCONSCRIPTION

CRÉÉE dès 1981-1982, la ZEP de Vitry comprend aujourd'hui 2 collèges et 15 écoles, dont 6 écoles maternelles et 9 écoles élémentaires, réparties en cinq groupes scolaires. Les indicateurs sociaux y sont parmi les plus défavorables du département du Val-de-Marne. Si les écarts aux moyennes nationale et départementale des évaluations nationales réalisées en mathématiques et en français dans les classes de CE2 et de 6<sup>e</sup> y sont importants, ils varient sensiblement d'un groupe ou d'une école à l'autre, appelant à une étude et un suivi approfondis de chaque situation particulière.

Le projet de zone est structuré autour de quatre axes : le travail de mise en cohérence des actions et de mobilisation des acteurs ; la centration sur les apprentissages ; l'éducation à la citoyenneté ; l'enrichissement de l'univers culturel des élèves. Pour ce qui concerne l'enseignement primaire, il s'appuie sur un travail d'animation reposant, entre autres, sur des « postes ZEP » consacrés spécifiquement, d'une part, à la coordination de la ZEP, d'autre part, à la mise en œuvre de projets ciblés sur le langage en grande section de maternelle et au CP, sur le lire-écrire en CE2, sur la culture scientifique et technique, et sur un dispositif de formation conséquent (animations pédagogiques et stages de formation consacrés par exemple à l'accueil des enseignants débutants en ZEP, aux conditions d'une école efficace ou à la conception et à la mise en œuvre des projets évoqués ci-dessus).

Ne pouvant rendre compte de l'ensemble du travail entrepris, nous nous centrerons ici sur les actions portant sur la lecture-écriture et sur la culture scientifique et technique. Le lire-écrire est de longue date un des axes de travail de la circonscription, qui avait donné lieu à des opérations « défis-lecture » ou au projet *Le livre dans tous ses éclats*, auquel avaient participé 95 classes. Soucieuse que la dimension festive et extraordinaire ne l'emporte pas sur le quotidien des apprentissages, l'équipe de circonscription a promu, ces dernières années, la mise en œuvre de « classes lecture-écriture » visant à faire vivre durant trois semaines à des classes de CE2 une pratique intensive de lecture-écriture, utilisant l'outil informatique,

en lien avec des professionnels et comportant une ouverture sur les musées associées à la ZEP par convention. Concernant des classes de plus en plus nombreuses (4 à l'origine, 11 en 1997-1998), cette mise en œuvre a, dans le même temps, donné lieu à une appropriation réelle de l'initiative et de sa conception par les instituteurs. Alors que l'organisation des premières classes lecture-écriture avait été pour l'essentiel conçue par l'équipe de circonscription et les intervenants extérieurs, les instituteurs se sont saisis de la démarche et ont profité d'une semaine de formation pour élaborer eux-mêmes la grille de celles qui ont lieu cette année scolaire – une équipe allant même jusqu'à tenter d'articuler les différents axes lecture-écriture, sciences et citoyenneté du projet ZEP en travaillant à l'écriture par les élèves d'un roman de science-fiction posant la question des droits de l'enfant.

C'est la création, il y a trois ans d'un « poste ZEP » sciences et technologie qui a permis que se développe cette dimension dans le projet de zone. Ce poste, pourvu par un instituteur, comportait trois dimensions : l'aide à l'élaboration de projets, la constitution de matériels ressources directement utilisables dans les classes, et l'animation de la circonscription. De multiples projets ont été mis en œuvre depuis lors, en relation avec divers organismes ou associations scientifiques et culturels (INRA, Galerie de l'évolution, ANSTJ, Service des parcs et jardins de la ville, etc.), visant tout à la fois la formation et la sensibilisation des enseignants, la circulation d'expositions et la conduite d'ateliers et d'activités dans les classes. Plusieurs classes ont ainsi pu rencontrer A. Jacquard et échanger avec lui sur les problèmes éthiques auxquels est confrontée l'activité scientifique. Un travail de longue haleine sur les insectes, mené en collaboration avec l'INRA a donné lieu, lors de la journée *La Science en fête*, à la projection en avant-première du film *Microcosmos*. Les écoles maternelles ne sont pas oubliées ; des ateliers contes y ont été consacrés à la carte du ciel ou encore à la météo, et une animation scientifique planétarium y a été réalisée.

Les efforts accomplis pour promouvoir les démarches et la culture scientifiques et techniques dans les écoles

de la ZEP ne sont cependant pas sans rencontrer d'obstacles. Ainsi la plus grande part des expositions scientifiques mises à disposition des enseignants par divers organismes sont conçues pour des élèves du secondaire, et il est nécessaire de les adapter pour qu'elles soient plus accessibles et plus en rapport avec les contenus de programme de l'école primaire. Surtout la mise en œuvre d'activités et de démarches scientifiques et techniques par les instituteurs dans les classes s'avère plus malaisée que la réappropriation des classes et des démarches lecture-écriture, les enseignants concernés ne se sentant pas immédiatement à même de réinvestir les apports qu'ils peuvent tirer pour eux-mêmes du dispositif d'animation de la circonscription dans le quotidien de leur travail d'enseignant. D'où la nécessité, pour que puisse se produire ce même mouvement de déplacement, de l'équipe de circonscription vers les enseignants, de l'initiative et du travail de conception, que ce dispositif soit complété par des actions de formation plus approfondies. Orientation à laquelle travaillent activement les responsables de la ZEP, au travers de la mise en place d'un stage « Aide à l'élaboration de projets scientifiques » et d'une collaboration plus étroite avec l'IUFM.

J.-Y. R.

(reportage réalisé en mars 1998)

1. Nous reprenons ici le titre du bulletin trimestriel de la ZEP de Vitry-sur-Seine, dans le Val-de-Marne. Faute de place, nous avons choisi de centrer cette présentation sur le seul enseignement primaire. La présentation des actions et projets menés dans chacun des deux collèges de la ZEP exigerait un autre article.

Directeur de la publication : André HUSSENET,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHER : Rédacteur en chef

Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction

Alain BOURGAREL, Patrick BOUVEAU, Evelyne BURGUIÈRE,

Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE

Maquette et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique

Centre Alain Savary,

Centre national de ressources sur les ZEP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Tél. : 01.46.34.91.15

Fax : 01.43.54.32.01 - cas@inrp.fr

ISSN (en cours)

## MAÎTRISER LA LANGUE, OUI MAIS POURQUOI (EN) FAIRE ?

ÉLISABETH BAUTIER\*

DEPUIS 30 ans (!), la question de la langue est au cœur de la façon de penser les difficultés scolaires des élèves de milieu populaire, a fortiori quand ils sont issus de la migration; faut-il en déduire qu'en 30 ans, on ne semble pas avoir trouvé de réponse pédagogique, didactique? Ce serait inexact mais sans doute la question a-t-elle été longtemps mal posée.

Dans les années 70, la question de la langue a été posée en termes « politiques » et idéologiques, qui ont conduit à opposer deux conceptions de l'origine des difficultés linguistiques des élèves de milieu populaire. La première, inspirée des travaux du sociolinguiste W. Labov<sup>1</sup>, conduit à penser en termes d'écart entre les exigences, les normes linguistiques scolaires et les caractéristiques linguistiques des élèves, et ce dans un esprit relativiste (toutes les formes langagières se valent, elles permettent les mêmes utilisations du langage, il ne s'agit que d'une question de norme dominante arbitraire). La seconde conception, plutôt fondée sur les travaux de Bernstein<sup>2</sup>, repose sur le lien qui existe entre les usages familiers et familiaux du langage qui renvoient eux-mêmes à des modes de socialisation, des rapports au monde et au langage et qui ont à voir avec les modes de penser et d'apprendre. Ce lien entre rapport au monde, au langage, au mode de penser et d'apprendre induit donc des différences scolaires entre élèves qui renvoient à des différences « familiales » (d'où le rattachement de cette conception au courant dit du « handicap socioculturel »).

De par les débats occasionnés, cette opposition n'a pas permis de porter l'attention sur un point qui apparaissait pourtant comme fondamental dans les deux approches : *les usages de la langue* sont à distinguer des formes linguistiques (le lexique et la syntaxe). Même s'il existe un lien étroit entre les deux, il est plus important si l'on veut comprendre et intervenir dans la différenciation socio-langagière à l'école, de poser la question en termes de différences d'usages plutôt que de différences de lexique ou de syntaxe. La centration sur

les formes linguistiques utilisées, c'est-à-dire sur la seule « face visible » de l'activité langagière, a pendant des décennies conduit à détourner l'objectif de maîtrise de la langue de ses véritables enjeux cognitifs et sociaux.

À la suite de l'influence relativiste, il a été sans doute positif, en termes de sécurisation des élèves, de ne pas stigmatiser leur mode d'expression, et de tenir compte de la réalité de leurs pratiques langagières. Mais, s'il ne faut pas gommer l'arbitraire et la violence symbolique des pratiques et exigences scolaires, on ne peut faire comme si tous les usages de la langue se valaient au regard de ce qu'ils permettent d'élaboration de la pensée, des savoirs et des apprentissages. Il s'agit bien de situer la question de la langue à l'école par rapport à son rôle dans les apprentissages, rôle qui ne se réduit malheureusement pas à des difficultés de compréhension des consignes et des textes dues à des faiblesses de lexique ou même de syntaxe, comme c'est le plus souvent dit parce que c'est le plus « évident ». Si ces faiblesses et insuffisances existent, et doivent être corrigées, elles sont loin d'épuiser les origines des difficultés, lesquelles sont davantage liées à la confrontation avec un univers de pensée et de langage peu familier des élèves comme l'a bien montré B. Lahire<sup>3</sup>.

### LES ÉLÈVES, LE LANGAGE ET L'ÉCOLE

Ainsi, nombre d'élèves en difficulté, voire en échec scolaire, ont une conception du langage et de ses usages qui va à l'encontre de celle qui les aiderait dans le cadre scolaire et qui est supposée plus qu'enseignée :

\* le langage est censé dire le monde dans une transparence de celui-ci plus que dans sa « reconstruction » et son élaboration dans et par le langage justement. Il est censé, ce faisant, dire la vérité, le vrai des choses, des choses « comme elles sont », c'est-à-dire comme l'élève les vit... La langue ne peut alors guère faire l'objet d'un travail spécifique qui dépasserait la simple « mise aux normes » ;

\* le langage est d'abord pensé comme exprimant la subjectivité, les affects, comme permettant de se dire ou de partager de la connivence et, à ce titre, il s'agit d'être davantage dans le partage, la réminiscence de l'expérience commune que dans la communication sur un objet non connu d'un des interlocuteurs; notons qu'alors la question du travail de la langue et de ce qui est vécu comme une mise en conformité avec les normes scolaires ne peut être que non pertinent et violent ;

\* le langage est, au-delà de l'expression de la subjectivité, ce qui permet de manifester (et non justement d'élaborer) l'identité du jeune, identité vécue simultanément sur le registre individuel et sur celui du groupe auquel il souhaite s'identifier. Pour les élèves dont nous parlons, il y a comme identification de soi à ce que l'on dit, adhérence de soi avec le langage. Posture qui, là encore, va à l'encontre de la compréhension des demandes scolaires qui sont des demandes de mise à distance ;

\* le langage est alors produit dans l'immédiateté du dire, y compris l'écriture qui se fait le plus généralement « au fil de la plume ».

Ce rapport au langage est très éloigné de celui que suppose la plupart des activités scolaires où le langage est outil des apprentissages, outil d'élaboration. Corriger, réécrire, travailler la langue pour travailler la pensée ne sont pas des pratiques valorisées par ces élèves. Pour de nombreux adolescents<sup>4</sup>, il s'agit là sans doute d'un indice d'une familiarité plus grande avec l'oralité et les valeurs qui la sous-tendent qu'avec l'écriture et celles qui lui sont liées<sup>5</sup>.

### S'ADAPTER AU LANGAGE DES ÉLÈVES ?

La très grande difficulté qu'il y a à ne pas confondre « maîtrise de la langue » et maîtrise des formes linguistique, en d'autres termes à penser ensemble les formes de la langue, les usages du langage et ce qu'ils permettent de faire a conduit, dans la dernière décennie, à plusieurs façons d'adapter l'enseignement

\* Elisabeth Bautier, Équipe ESCOL, Université Paris VIII.

du français, de la langue maternelle, aux « nouveaux » publics.

\* On a mis l'accent sur la maîtrise de la diversité des situations de communication en insistant sur les usages fonctionnels du langage, tels que écrire pour... et donc, simultanément, sur ses fonctions de demande, de protestation..., et sur les contraintes situationnelles qui pèsent sur les réalisations linguistiques. Il s'agit alors de considérer que l'enseignement, pour certains élèves, les plus en difficultés, les plus démunis, doit intervenir dans les apprentissages communicationnels quotidiens.

\* On a aussi, plus particulièrement pour les publics en difficulté, mis l'accent sur l'expression, faisant l'hypothèse que ces élèves seraient plus à l'aise dans l'expression de leurs expériences vécues, dans des domaines où ils pouvaient avoir envie de s'exprimer et avoir des choses à exprimer.

\* Une troisième tendance, toujours considérée comme aidante, se situe dans l'enseignement-apprentissage de formes textuelles et de types de texte qui sont censés permettre d'écrire. Cette démarche peut sans doute être positive pour les élèves qui s'appuient sur cet apprentissage formel et le dépassent, mais elle se révèle souvent inefficace pour ceux qui « collent » à la tâche scolaire, sans dépassement de l'acquisition de compétences qui sont alors plus techniques que véritablement langagières.

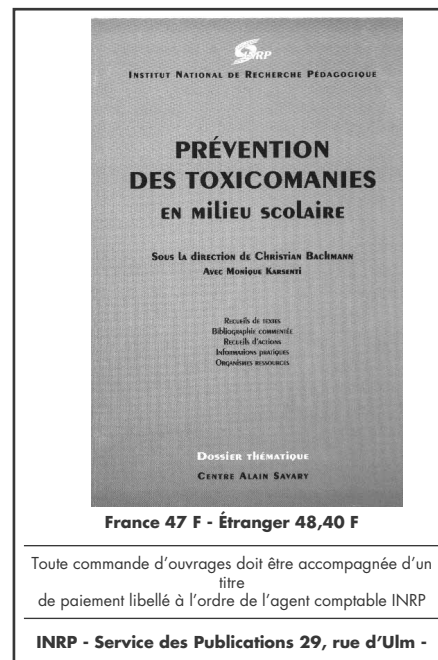
\* On a encore mis l'accent sur la maîtrise des écrits que l'on a appelés « sociaux » ou authentiques, faisant ainsi le choix d'une fonction spécifique de l'école pour certains élèves, celle qui conduit à leur enseigner ce qui peut être utile dans la vie quotidienne et que d'autres élèves sont censés acquérir dans leur famille. L'école devient ainsi pour certains élèves le lieu d'acquisitions utilitaires...

\* On peut enfin faire état d'une adaptation plus radicale qui consiste à moins travailler l'écrit avec certains élèves, à leur faire produire moins d'écrits, parce que ces élèves s'y confrontent à des difficultés plus grandes qu'à l'oral et y sont plus mal à l'aise (on trouve une telle attitude jusqu'en classe de philosophie, dans certaines sections).

Si ces différentes démarches « adaptatives » se sont avérées moins démocratiques que ne le pensaient leurs promoteurs, n'est-ce pas parce que, au-delà de leurs différences, elles partagent un même oubli, majeur : le langage, et l'é-

crit en particulier, pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement objet d'enseignement et d'apprentissage scolaires, alors même que cet usage du langage est justement fortement différenciateur des élèves. Sans doute faut-il remarquer aussi que cet usage a été peu étudié en didactique du français (sauf des démarches ponctuelles et très spécifiques comme le développement de l'utilisation de l'écrit dans les apprentissages scientifiques<sup>6</sup>) et est vraisemblablement considéré comme fonctionnant dans l'évidence de sa mobilisation dès lors que l'on est sujet parlant.

Or, tel n'est pas le cas. Comme pour l'ensemble des pratiques langagières, l'utilisation du langage pour élaborer, penser, travailler les savoirs dans l'écriture des différentes disciplines relève d'une familiarisation avec des pratiques, un rapport au langage, au savoir, des valeurs qui ne sont pas partagés par tous.



### PARLER ET ÉCRIRE POUR APPRENDRE, C'EST APPRENDRE À PARLER ET À ÉCRIRE<sup>7</sup>

L'objectif de « maîtrise de la langue » doit être pensé dans le lien indissociable entre les usages du langage et les formes linguistiques et textuelles. Il passe par des activités et moments différents pour les enseignants comme pour les élèves : prise de conscience du rapport à la langue et des usages langagiers non scolaires des élèves (y compris pour les élèves eux-mêmes), connaissance et pratique des différents usages de la langue moins, comme cela a donc été le plus souvent fait, du point de vue des différentes situations de communication et

des différents écrits sociaux qu'il est utile de pratiquer, que du point de vue de ce qui est fait avec la langue pour apprendre et construire des connaissances dans les différentes disciplines. C'est une question de priorité et de cohérence si l'on veut que la maîtrise de la langue ait à voir avec la réussite scolaire des élèves.

Sur le plan plus proprement didactique, c'est donc dans un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de dire, mais aussi d'apprendre et de penser et la langue comme objet d'analyse que peuvent se situer les apprentissages visant à la maîtrise de la langue. La langue est alors étudiée dans les fonctionnements spécifiques qu'elle peut avoir dans des textes de nature très différente – en particulier des textes que l'on a à produire ou à lire dans l'enseignement (textes scientifiques, littéraires, de manuels...) – et d'usages ou de fonctions également très différents (pour informer, élaborer, commenter, analyser, expliquer un processus ou un fonctionnement...).

Dans cette perspective, l'accent sera moins mis sur des « modèles » de textes ou d'énoncés que sur les logiques et processus qui sous-tendent l'activité langagière.

Prenons l'exemple du passage, si important dans l'enseignement-apprentissage des différents contenus disciplinaires, de la contextualisation à la décontextualisation. Qu'il s'agisse des événements, des sentiments et des savoirs, un tel passage correspond à des formes linguistiques spécifiques qui concernent l'énonciation (non visibilisation du sujet de l'événement ou de l'expérience, par ex.), la temporalité, la forme discursive (récit/exposé)... Mais il doit aussi, d'abord même, être pensé comme une opération intellectuelle mobilisée dans les situations d'élaboration de savoirs. Et c'est cette opération qui se construit et s'appuie sur la mise en œuvre des formes linguistiques particulières.

La structuration de l'oral, dont on entend souvent parler, prend les mêmes objectifs. S'il est important que les élèves puissent se sentir à l'aise dans un débat, savoir prendre la parole et argumenter, faire un exposé – activités langagières sur lesquelles on a mis l'accent ces dernières années –, il est tout aussi important de penser l'oral comme un moment et un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissances, d'élaboration. Il s'agit alors d'apprendre ou plutôt de faire élaborer et mobiliser un oral moins centré sur ses

propres caractéristiques et sur la communication qu'il autorise que sur sa cohérence et ses relations avec les activités d'écriture sollicitées par l'école en ce qu'elles sont fondamentales dans les activités de compréhension de soi comme des savoirs.

Peut-être en conclusion faut-il tout de même rappeler que les usages du langage et les formes de la langue qui lui sont liées ne sont pas indépendants des expériences de vie, ni des univers de connaissances dans lesquels on évolue et que l'école en apprenant la maîtrise de la langue ne peut l'isoler de ce qu'elle mobilise comme connaissances du monde. Aider à la maîtrise de la langue, c'est aussi dans l'école faire découvrir ces univers de connaissances et de

savoirs sans lesquels elle ne peut se construire. C'est sans doute donc situer le rapport à la langue dans sa relation avec le rapport au savoir.

1. William Labov, *Sociolinguistique*, 1972 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1976), et *Le parler ordinaire*, 1972 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1978).
2. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, 1971 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1975).
3. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1993.
4. Élisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit? », *Migrants Formation*, n° 108, 1997.

5. « Oralité » et « écriture » sont à entendre ici non pas comme renvoyant à une simple utilisation d'un « canal » de communication oral ou écrit, mais bien à des pratiques socio-langagières renvoyant à un rapport au monde, à des habitudes de vie, à des valeurs.

6. On peut se référer aux travaux présentés par Gilbert Ducancel dans la revue *Repères*, n° 12 (1995) et à l'expérimentation d'un nouvel enseignement des sciences, « La Main à la pâte » (à partir du 27 avril 1998, site de l'opération : [Http://www.inrp.fr/Lamap](http://www.inrp.fr/Lamap)).

7. Ce titre, les exemples qui suivent comme les conceptions qui sous-tendent cet article se retrouvent dans l'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, de M. Baudry, D. Bessonnat, M. Laparra, F. Tourigny, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNDP, 1997.

## ► POUR EN SAVOIR PLUS

Dans le prolongement des éléments de réflexion développés par Élisabeth Bautier, voici présentées quelques publications<sup>1</sup>.

L'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, issu de la réflexion d'un groupe de travail mis en place par la Direction des lycées et collèges en 1993, est un outil de travail qui s'appuie sur des situations d'enseignement concrètes, articule mises au point théoriques, suggestions et analyses d'activités pratiques, et permet de réfléchir aux moyens que doivent se donner les enseignants pour permettre à tous les élèves d'acquérir une bonne maîtrise de la langue. Il développe prioritairement la conception selon laquelle la maîtrise de la langue doit être envisagée comme partie prenante dans la constitution des savoirs : les auteurs, Baudry et al., considèrent la nécessité, pour aider les élèves à construire des savoirs, de les aider à mieux maîtriser les pratiques langagières. Ils envisagent dans l'ensemble des disciplines enseignées au collège la mise en œuvre raisonnée de situations d'apprentissage dans lesquelles la pratique de la langue joue un rôle moteur. Ils postulent que la maîtrise de la langue s'affirme à travers les situations de résolution de problème qui la mobilisent dans les diverses disciplines, et que pour parvenir à construire des savoirs opéra-

toires il faut construire en même temps les compétences langagières qui les sous-tendent. Ils défendent l'idée que le savoir pour s'acquérir doit se verbaliser et qu'il convient de porter attention dans chaque discipline aussi bien aux échanges oraux qu'aux traces écrites indispensables aux apprentissages.

Un exemple : les difficultés linguistiques (lexicales et syntaxiques) liées à la manipulation de la nominalisation que rencontrent les élèves dans la procédure d'abstraction sont rendues particulièrement visibles quand les élèves sont confrontés à des situations de production de textes, alors que dans des exercices de grammaire décontextualisés les élèves s'avèrent parfaitement capables de mettre en relation le nom obtenu avec le terme dont il est dérivé. Une situation observée en cours de biologie montre comment un travail de réécriture de son texte par l'élève (qui doit donner par écrit la définition de la digestion) lui permet, en travaillant sur les difficultés linguistiques rencontrées, de bâtir plus clairement et de s'approprier réellement l'objet de savoir : la digestion.

Est aussi évoqué dans cet ouvrage, le rôle des écrits intermédiaires (brouillons, mises en tableau, élaboration d'hypothèses...) qui permettent à l'élève de tisser des relations inédites et de construire progressivement l'objet de savoir sur

lequel il travaille. D'où l'intérêt à développer dans le quotidien de la classe des usages qui aident les élèves à dépasser leurs résistances par rapport à l'écriture et à comprendre qu'écrire sert à penser.

Le travail d'Anne Vérin (cf. *Aster* n° 6) s'inscrit dans cette proposition : elle analyse en quoi les sciences constituent un espace privilégié pour faire travailler par les élèves simultanément le savoir scientifique et l'écrit. Selon elle, deux priorités :

- développer en sciences la production par les élèves d'une diversité d'écrits instrumentaux afin de faire prendre conscience aux élèves que l'écrit peut être un outil pour penser ;
- introduire des moments réflexifs sur cette pratique diversifiée de l'écriture afin de développer une prise de conscience et une conceptualisation des processus en jeu.

Les situations didactiques évoquées ont comme dénominateur commun de s'intéresser davantage à cette activité de

Bientôt le n° 3!  
Écrivez-nous...  
Vos réactions, vos suggestions nous intéressent

1. Voir page suivante les références bibliographiques.

l'élève, dans laquelle il se construit en même temps qu'il construit et s'approprie des savoirs, plutôt qu'à un savoir scolaire considéré comme objet fini. En ce sens, Baudry et *al.* propose la mise en place de parcours d'apprentissage fondés sur l'alternance de phases orales et de phases écrites pour favoriser ce processus d'élaboration des connaissances et l'inscrire dans la durée.

Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier élaborent théoriquement cette idée. Les travaux de la psychologie des apprentissages montrent l'importance du langage produit dans les situations d'interactions sociales pour la construction des savoirs et pour la construction du sujet. Une telle conception permet d'envisager les activités d'écriture et de lecture comme des activités fondamentalement non différentes des interactions orales, et pouvant donc interagir entre elles. Rappelant que la réflexion didactique est peu avancée sur la question de l'utilisation des interactions dans le champ scolaire, elles soulignent qu'il est tant de se demander comment ouvrir et gérer mieux un véritable espace d'interactions dans la classe.

Au plan des acquisitions propres à chaque discipline, comme le précise Élisabeth Nonnon, les verbalisations et les échanges doivent être considérés comme outils au service des apprentissages ; au plan des objectifs relatifs aux pratiques de langage, il s'agit de mieux cerner en quoi des situations de travail sur les objets disciplinaires peuvent constituer en même temps des occasions de travail où les discours sont objets d'apprentissage.

Ouvrir et gérer un tel espace d'interaction suppose une attention envers les échanges ordinaires de la classe comme lieu décisif de l'appropriation des connaissances, des attitudes et des postures intellectuelles attendues. Pour pouvoir prendre en compte ces interactions orales, pour mieux les comprendre et mieux les écouter, l'enseignant doit effectuer des réajustements dans ses représentations du langage et de sa fonction à l'oral.

Quant à Jacques Bernardin, il montre combien les échanges verbaux dans la classe peuvent être ce lieu décisif des apprentissages. Il livre au lecteur l'analyse de séquences de travail qu'il a conduites lui-même en classe de CP et CE1. Ces séquences sont construites selon une approche visant à susciter, à

mobilisation individuelle des élèves et une dynamique intellectuelle collective. La situation d'apprentissage à laquelle les élèves sont confrontés est une situation qui les oblige à la rupture avec leurs conceptions antérieures. Les interactions dans un groupe permettent aussi la prise de conscience de la nécessité de la construction de règles, de codes et de significations communes. Le langage est utilisé comme un outil réflexif et joue comme un opérateur cognitif essentiel dans l'élaboration progressive des concepts et la construction collective des significations. L'auteur a observé les déplacements que ces séquences, construites sur des objets de la géométrie et de la technologie, ont permis d'opérer chez les élèves : il montre comment, en prenant appui sur les pratiques langagières habituelles des élèves, et en les introduisant à de nouvelles pratiques langagières qui contribuent à modifier leur rapport au langage et au monde, elles favorisent l'entrée des élèves dans la culture de l'écrit.

Michel Dabène et Gilbert Ducancel exposent les conséquences de la prise en compte des pratiques sociales de langage dans la classe qui constituent autant de défis pour la recherche didactique, à laquelle il revient en effet de construire des savoirs susceptibles de favoriser l'acculturation langagière, orale et scripturale des apprenants. Le numéro de *Repères* qu'ils ont coordonné sur le thème « Pratiques langagières et enseignement du français » rassemblent des contributions qui montrent l'intérêt de la prise en compte des pratiques sociales de langage dans la classe de français, explicitent les problèmes didactiques que cela pose, ainsi que des contributions centrées sur la mise en place de situations d'apprentissage.

Enfin le numéro du *Français aujourd'hui* consacré aux « classes difficiles » et conçu par Élisabeth Bautier et Danielle Manesse, questionne les stratégies d'adaptation de l'enseignement du français qui peuvent être mises en œuvre dans ces classes, du point de vue de l'analyse des difficultés des élèves, situées dans leur rapport au savoir et à l'école. Deux exemples de pratiques relatives à la lecture et à l'écriture permettent d'en illustrer les limites. Il donne des exemples de pratiques exigeantes en matière de culture dans le cours de français aux différents niveaux de scolarité et traite d'activités de langage hors du cours de français.

Anne SENÉE, CAS/INRP

Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction des Lycées et collèges, Monique BAUDRY, Daniel BESSONNAT, Marceline LAPARRA, Francis TOURIGNY. *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : Savoir-Livre - CNDP, 1997 (Collège).

Anne VERIN. « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences ». *Aster*, n° 6, 1998, pp. 15-46.

Dominique BUCHETON et Élisabeth BAUTIER. « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs ». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, pp. 24-32.

Élisabeth NONNON. « Interactions et apprentissages ». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, pp. 55-63.

Jacques BERNARDIN, Jean-Yves ROCHEX (préf.). *Comment les élèves entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz, 1997 (Pédagogie).

Michel DABENE, Gilbert DUCANCEL (coord.). « Classes difficiles : Le pari du savoir ». *Repères*, n° 15, 1997.

Élisabeth BAUTIER, Danièle MANESSE (coord.). « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école ». *Le Français aujourd'hui*, n° 120, décembre 1997.

	France 47 F - Étranger 48,40 F
	Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable INRP
	INRP - Service des Publications 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

*La scolarisation  
dans les milieux « difficiles »  
(coordonné par A. van Zanten)*

Au sommaire :

- *Territorialisation et recombinaison des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans les milieux « difficiles »* (A. van Zanten)
- *Contextes et politiques des approches éducatives territorialisées* (Y. Jean, P. Bouveau, B. Charlot)
- *Un monde à part? Spécificité des publics, des objectifs et des modes de fonctionnement* (Z. Zéroulou, J.-P. Payet, E. Debarbieux)
- *Fuite, retrait et nouveaux modes d'investissement professionnel : les pratiques éducatives à l'épreuve du territoire* (M. Kherroubi, G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, D. Glasman)

## RECHERCHE

### UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE AVEC PLUTÔT QUE POUR LE PRATICIEN

L'EURED (Équipe universitaire de recherche en éducation et didactique) de l'Université Toulouse-Le Mirail, travaille depuis vingt ans sur l'entrée dans l'écrit. Nos travaux, commencés en Israël en 1978, se sont poursuivis en France dans des quartiers difficiles avec un objectif inchangé : contribuer, avec les moyens de la recherche, à faciliter l'entrée des enfants dans l'écrit.

Pour y parvenir, l'attitude classique du chercheur ne suffit pas : adopter une attitude contemplative, c'est-à-dire analyser dans le confort de son bureau des données préalablement recueillies sur le terrain, ne nous est pas apparu comme suffisant. C'est pourquoi, en réponse au *do it* des autorités israéliennes intéressées par notre affirmation que tout enfant peut apprendre à lire-écrire si on s'y prend correctement, nous nous sommes engagés dans une démarche de recherche-action. C'est la démarche de ceux qui croient qu'on ne peut connaître vraiment les choses que si on essaie de les transformer, car dans un processus de recherche-action le chercheur ne travaille pas *pour* le praticien mais *avec* lui, partant de ses problèmes et faisant siens ses objectifs, mais avec une visée plus universelle que la sienne.

En pratique, ceci signifie une forte présence du chercheur dans la classe, auprès de l'enseignant et des élèves, à la recherche de solutions aux problèmes que pose l'écrit aux enfants. Notons que l'adoption d'une telle attitude ne va pas de soi : aux yeux de l'Université, mal comprise, elle n'est pas reconnue ; aux yeux des autorités de l'enseignement primaire, tout aussi mal comprise, elle est tolérée en général, mais vécue le plus souvent comme une intrusion qui embarrasse les micropouvoirs locaux et

dont les pouvoirs nationaux ne savent que faire. Ces travaux ont pourtant été soutenus occasionnellement par diverses directions du Ministère, de l'Union européenne, des collectivités territoriales ou d'autres partenaires. Tel est le paradoxe d'une Éducation nationale qui, tout en proclamant sans cesse que la lecture est sa priorité des priorités et que les ZEP sont son principal souci, ne sait pourtant pas tirer parti des réalisations effectives.

Dans certains cas pourtant, localement, dans un département ou avec une équipe de circonscription, un projet se développe pendant quelques années. On assiste alors au spectacle inhabituel de stages mis sur pied et animés par des chercheurs, formateurs et praticiens, de dispositifs et de matériel pédagogiques construits ensemble, d'évaluations élaborées, passées et analysées en commun, avec parfois le soutien de collectivités territoriales. Tel fut le cas du département de l'Aude au cours des huit dernières années, dont une évaluation ambitieuse essaiera sous peu de mesurer les effets.

C'est dans un tel cadre qu'ont pu être travaillés, par exemple, une organisation de la classe basée sur l'autonomie et la co-construction des savoirs, une didactique d'entrée dans la culture écrite reposant sur la littérature de jeunesse et l'écriture, des outils d'évaluation relatifs à l'écriture inventée et à l'écriture reproduite, une approche différente de l'orthographe.

Vous avez dit « renouveau de la politique des ZEP » ? Nous sommes prêts.

Jacques FIJALKOW, Eliane FIJALKOW  
Université Toulouse-le Mirail

## RESSOURCES

### À DOUAI, UNE UNIVERSITÉ D'ÉTÉ TONIQUE...

LE Centre Alain Savary a organisé en août 1997, à Douai, une université d'été sur le thème « Pratiques pédagogiques et éducatives dans des contextes difficiles d'éducation ». Ce temps de rencontre entre praticiens et chercheurs a permis de mettre en débat des problématiques actuelles, difficiles mais jugées essentielles par les acteurs de terrain. Une façon tonique de se remettre en forme pour l'année scolaire !

C'est à travers l'analyse des pratiques professionnelles des acteurs (enseignants, éducateurs et autres partenaires) que cette notion de « contextes difficiles d'éducation » a été interrogée. La réflexion s'est appuyée sur deux types d'action pour les jeunes en difficulté. Tout d'abord, les actions d'accompagnement sco-

laire qui touchent un large public et pour lesquelles nous possédons un grand nombre d'expériences de terrain. D'autre part, des actions qui concernent un public beaucoup plus spécifique, de jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation, d'élèves en rupture avec l'institution scolaire pour lesquels des projets nouveaux se mettent en place sous le nom de « classes relais ». Ces deux exemples qui illustrent des niveaux de difficulté croissante (difficulté des élèves mais aussi de l'institution pour être en mesure de répondre aux problèmes posés) nous ont conduits à nous interroger, tout en prenant en considération les évolutions économiques, culturelles et sociales, sur la définition de public en difficulté et sur les diverses modalités des pra-

tiques professionnelles et partenariales qui sont menées dans ces contextes difficiles d'éducation.

Ressortent fortement de cette université d'été, les questions de l'analyse de l'efficacité des actions entreprises, de la complémentarité de ces actions qui se situent dans des lieux ou des temps périphériques avec le quotidien des classes et des établissements, de l'évolution des professionnalités et, de façon plus générale, des missions de l'école et du rapport qu'il convient de construire entre socialisation et apprentissage des savoirs.

Le Fonds d'action sociale (FAS) a participé à l'organisation de cette université d'été, dont les actes seront disponibles en septembre prochain au Centre Alain Savary.

Élisabeth MARTIN, CAS-INRP



## ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

**Sociologie de l'évaluation scolaire.** P. Merle. Paris : PUF, 1998 (Que sais-je ?), 127 p., 42 F. L'ouvrage permet de prendre connaissance rapidement et efficacement des savoirs dans ce champ de la recherche : fabrication des notes et des décisions d'orientation, efficacité de dispositifs pédagogiques dont l'objectif annoncé est la lutte contre l'échec, efficacité des maîtres et des établissements... L'ensemble des résultats montrent que les inégalités sociales de réussite scolaire se construisent de façon sensible à l'intérieur de l'institution éducative.

**Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture.** G. Chauveau. Paris : Retz, 1997, 192 p., 109 F.

L'auteur présente une synthèse inédite des apports des trois grandes approches de la psychologie cognitive de la lecture (psycholinguistique, psychologie cognitive, et psychologie culturelle) permettant de mieux connaître l'enfant lecteur et l'enfant qui apprend à lire. Il identifie les processus de lecture et les compétences psycholinguistiques mises en jeu, ainsi que les difficultés que rencontrent les enfants apprentis-lecteurs « fragiles » et les traits qui les caractérisent.

**Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration.** D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.). Paris : Nathan, 1997, 222 p., 129 F. Considérant les spécificités du public « non francophone » comme étant moins décisives que la prise en compte de l'hétérogénéité sociale et culturelle d'élèves à qui la culture scolaire reste étrangère, les auteurs centrent leurs investigations sur les apprentissages langagiers et les aspects linguistiques et didactiques de l'enseignement du français, dans les classes d'accueil et dans les classes « ordinaires ». Il consacre également une partie importante aux aspects institutionnels et culturels de la scolarisation des enfants de migrants.

**Formation, petite enfance et partenariat.** S. Rayna, F. Dajez (coord.). Paris : INRP-L'Harmattan, 1997 (CRESAS), 209 p., 120 F.

Des actions de formation innovantes réalisées dans

plusieurs pays (France, Belgique, Portugal et Maroc) et s'inscrivant dans un objectif d'amélioration de l'accueil des jeunes enfants ont fait l'objet des études présentées dans cet ouvrage. Elles reposent sur un travail partenarial associant différents professionnels de la petite enfance et sur une dynamique de recherche-action. Menées au sein de dispositifs qui permettent une « dynamique d'interactions coconstructives de sens », elles ouvrent des pistes pour éviter l'échec de la simple juxtaposition des voix des diverses parties prenantes et pour préciser le rôle des chercheurs et des formateurs.

**L'argent à l'école.** Inspection académique du Pas-de-Calais, 1997, 60 p., 100 F + 10 F de port.

Alerté par les parents d'élèves sur certaines dérives de nature à mettre gravement en cause le principe de gratuité de l'Éducation nationale et risquant de renforcer les pratiques ségrégatives, l'Inspection académique du Pas-de-Calais en a tiré les conséquences sur le plan du fonctionnement du service public de l'Éducation nationale, et, avec ce livret constitué de fiches pratiques, dote les écoles et les établissements du second degré d'un outil d'information et de réflexion indispensable.

Inspection Académique du Pas-de-Calais, 20 bvd de la Liberté, SP 16, 62021 Arras cedex, tél. : 03 21 23 31 31

**De la bibliothèque au droit de cité : parcours de jeunes.** M. Petit, C. Bailey, R. Ladegroux, I. Rossignol (collab.). Paris : BPI-Centre G. Pompidou, 1997, 361 p., 180 F.

Les auteurs repèrent comment certains jeunes, dont le parcours a été infléchi par la fréquentation d'une bibliothèque municipale, se sont appropriés activement ce lieu, et tout ce qui dans la fréquentation d'une bibliothèque peut permettre aux jeunes d'ouvrir un peu l'espace des possibles : de la bibliothèque comme point d'appui essentiel dans des stratégies de poursuite d'études, à la bibliothèque comme espace où s'ébauche des usages qui contribuent à la construction de soi, d'autres rapports à la lecture, d'autres formes de sociabilité... Ils observent sur les six sites qui ont constitué leur terrain d'enquête les modes d'action mis en œuvre par les bibliothèques vis-à-vis des populations et des quar-

tiers défavorisés.

### • Revues

**L'école dans la ville.** Les annales de la recherche urbaine, n° 75, 1997, 140 F + frais de port.

Les contributions de cet important dossier mettent en évidence les processus liés à la division sociale de l'espace urbain et à l'usage identitaire de l'institution scolaire par les familles, qui font obstacle, en milieu urbain, à la mission égalisatrice et intégratrice de l'école. Plusieurs contributions montrent en particulier les processus de stigmatisation et de ségrégation ethnique à l'œuvre. Citons notamment celles de S. Broccolichi et A. van Zanten, J.-P. Payet, P. Bouveau, É. Debarbieux, A. Barrère et D. Martucelli, J. Simonin et al.

Les annales de la recherche urbaine, Lavoisier-Abonnements, 14 rue de Provigny, 94236 Cachan cedex, tél. : 01 47 40 67 00.

**Les méthodes de travail des collégiens.** Les dossiers d'Éducation et formations, n° 96, 1997, 95 F.

Ce numéro présente un état des lieux établi en 1994-1995 en interrogeant des élèves de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Il permet d'apprécier les évolutions des élèves au cours de leurs années de collège et les difficultés qu'ils ressentent face aux exigences du travail scolaire au début et à la fin du collège.

Les dossiers d'Éducation et formations, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, DPD, 58 bvd du lycée, 92170 Vanves, tél. : 01 55 55 72 04.

## ► COLLOQUE

**La 4<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation et de la Formation** se tient à Paris du 15 au 18 avril 1998. Les résumés des communications sont en consultation sur le 3616 INRP et sur le serveur Internet de l'INRP (<http://www.inrp.fr>)

A. S.

# BOUSSOLE

## L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE AU SERVICE DES ZEP

DEPUIS une quinzaine d'années, existent aux côtés de l'école, et en priorité pour les ZEP, des dispositifs pour développer l'accompagnement scolaire afin de favoriser, par des actions éducatives en dehors des heures de classe, la réussite des élèves. Puisque plusieurs dispositifs coexistent, il peut être utile de clarifier et de caractériser chacun d'eux, ce qui correspond à l'objectif de cette rubrique « boussole ».

Rappelons d'abord qu'existe une *Charte de l'accompagnement scolaire* à laquelle toute initiative dans ce domaine peut adhérer : des objectifs et des principes généraux, dont la laïcité, la gratuité et la qualification des intervenants, sont requis. Les différents ministères concernés, aussi bien que des organisations variées, grandes ou petites, sont unis par cette charte : le registre de signatures est en permanence ouvert à tous.

### Les AEPS

Les animations éducatives périscolaires représentent le dispositif le plus ancien : régies par la circulaire du 10 mai 1990 publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, les AEPS organisent, en priorité dans les ZEP et en relation avec l'école ou le collège, l'accompagnement scolaire subventionné par l'État, par l'intermédiaire du Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS). Chaque année, le FAS publie une circulaire d'actualisation des AEPS et de mise en cohérence avec les autres dispositifs. Ainsi, l'année scolaire 97-98 est organisée par la circulaire du 15 avril 1997 : s'adresser au coordonnateur de la ZEP ou aux délégations régionales du FAS.

### Les RSE

Les « réseaux solidarité école » concernent les élèves du collège : il s'agit, selon la circulaire du 27 août 1992 du Secrétariat d'État à l'intégration,

d'identifier le potentiel existant dans un quartier, les ZEP en priorité, en matière de lieux et de ressources humaines, pour constituer un réseau local accompagnant la réussite scolaire des élèves. Une remarquable brochure de présentation, réalisée par le FAS et la DPM (Direction des populations et des migrations au Ministère des Affaires sociales) a été éditée ; bien que n'étant pas récente, on pourra la trouver à la DPM.

### Les CLAS

Les contrats locaux d'accompagnement scolaire se développent depuis peu : ils ont été institués par une circulaire interministérielle (dont l'Éducation nationale) du 15 juillet 1997. Les ZEP et les zones urbaines sensibles (ZUS) sont concernées en priorité, tant pour les écoles que pour les collèges et différentes catégories de lycées. Un cahier des charges-type, avec la définition du projet, le programme d'action et le profil des intervenants, est indiqué. Les sources de financement et la composition des instances nationales et départementales, comme interlocuteur côté État, sont précisées. On note la participation de la Caisse nationale d'allocations familiales à côté de la Délégation interministérielle à la Ville, du FAS et de tous les ministères concernés.

Ces différents dispositifs ont en commun le principe de s'appliquer en priorité aux ZEP et d'intervenir pour la réussite scolaire. La présence de populations immigrées, nécessaire à l'origine, a évolué pour que les bénéficiaires soient d'une façon générale les élèves de ZEP ou quartiers assimilés. Les demandes de subventions se font par une démarche unique afin que ne s'emparent pas des dispositifs distincts. Les modes d'intervention et leur efficacité sont l'objet d'études, de recherches et de réflexions : il ne suffit pas d'appliquer un dispositif pour que les résultats scolaires s'en trouvent bouleversés.

Alain BOURGAREL, CAS-INRP

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

N° 3 - juin 1998 (3 N°S PAR AN)

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

ZEP de l'ARIANE

UN FIL CULTUREL POUR TISSER  
LA RÉUSSITE SCOLAIRE

#### Recherche

LE FAS FINANCEUR  
DE RECHERCHE...

#### Ressources

LE CENTRE DE RESSOURCES  
VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION

#### BRÈVES

- DERNIÈRES publications
- MULTIMÉDIA
- COLLOQUE

#### Boussole

« ÉCOLE OUVERTE »  
UN DISPOSITIF RELANCÉ  
AU PRINTEMPS 1998

#### Dossier

LES MATHÉMATIQUES EN ZEP,  
UN MOYEN DE RÉUSSIR  
À L'ÉCOLE ET PAR L'ÉCOLE  
➤ POUR EN SAVOIR plus

CE troisième numéro de notre bulletin *X. Y. ZEP* paraît quelques jours seulement avant les Assises nationales qui auront lieu à Rouen, les 3, 4 et 5 juin prochains. Avec celles-ci s'achèvera la première phase de la relance de la politique des Zones d'éducation prioritaires, que le comité de pilotage a pensée comme devant être d'abord un travail de bilan et de réflexion collectifs menés dans chaque zone, chaque département, chaque académie. Malgré un calendrier et des échéances toujours trop serrés, et dans des conditions inégales quant aux possibilités de mobilisation et de réflexion collectives, des centaines d'« États des lieux » ont été établis, qui ont permis, dans chaque zone, de fixer une étape du travail réalisé et de réfléchir aux perspectives et exigences à venir, et qui ont pu ainsi venir alimenter les travaux menés lors des forums académiques. Ceux-ci ont été d'autant plus riches – non seulement quant aux témoignages apportés, mais quant aux enseignements à tirer des expériences et des projets menés avec succès ou avec difficultés – que la préparation qui les a précédés dans chaque zone, chaque école, chaque établissement, a été effective et large, permettant une réelle confrontation entre points de vue différents, entre expériences et questions de recherche ou d'évaluation, entre « acteurs » et « décideurs ».

La synthèse de l'ensemble de ces travaux devra nourrir ceux des Assises nationales de Rouen, qui devraient également tirer grand profit des résultats des enquêtes menées par la Direction de la Programmation et du Développement (ex-DEP) auprès des différentes catégories de professionnels du système éducatif exerçant en ZEP. 2000 participants, – enseignants et responsables de la politique ZEP aux niveaux local, départemental ou académique, autres professionnels et « partenaires » participant à cette politique, formateurs et chercheurs – y confronteront leurs expériences et leurs réflexions, tout particulièrement au cours des seize tables rondes couvrant les principaux domaines de la politique ZEP et de sa mise en œuvre, de l'évaluation à l'accompagnement des équipes « de terrain » et à la ségrégation sociale dans les quartiers et établissements, en passant par les rapports entre École et parents, les différents partenariats ou encore les principaux problèmes rencontrés sur la voie de la démocratisation de l'accès au savoir et à son exercice critique. Point culminant de la période ouverte par la remise du rapport Moisan-Simon et par l'annonce du plan de relance ministériel, ces Assises devraient être ouvertes par Ségolène Royal, Ministre déléguée aux Enseignements scolaires et clôturées par Lionel Jospin, Premier Ministre, qui devraient y annoncer les grandes orientations de la politique ZEP pour les années à venir.

Mais la relance de la politique ZEP est une œuvre de longue haleine qui exige, pour être effective, que ce travail de bilan critique du chemin parcouru, de formalisation et de promotion des expériences les plus prometteuses, de clarification de ce qui est de la responsabilité de l'École et de ses professionnels et de ce qui ne dépend pas d'eux, de définition de perspectives et d'exigences pour tous, ne demeure pas ponctuel et puisse s'accomplir, être organisé de manière pérenne, se nourrir des expériences les plus diversifiées et des compétences les plus larges. On s'en doutait, il y aura encore du pain sur la planche après le 5 juin...

Jean-Yves ROCHEX,  
Université Paris VIII



## ZEP de L'ARIANE : UN FIL CULTUREL POUR TISSER LA RÉUSSITE SCOLAIRE

QUE le nom de la ZEP – « l'Ariane » – et celui de la ville – Nice – entraînent des images enchanteresses ne doit pas faire illusion : les réalités socio-économiques y sont très difficiles et l'« État des lieux » établi dans le cadre de la relance nationale des ZEP les a chiffrées.

Cependant, des nuances doivent être apportées, et surtout, l'évolution en cours mérite d'être soulignée. Car ce quartier – et non cette cité, comme tient à préciser le responsable de la ZEP, Jean Moreau, principal du collège Maurice Jaubert – évolue de façon paradoxale depuis quelques années : le paradoxe tient à la simultanéité d'un lent mouvement de concentration de PCS très défavorisées et d'une lente amélioration des résultats scolaires et de l'image du quartier.

Il s'agit donc d'un paradoxe positif que tous les défaitistes pourraient observer avec profit : l'augmentation des difficultés extérieures à l'école n'entraîne pas automatiquement une dégradation des résultats scolaires et de l'image de l'école et du quartier. Encore faut-il un large travail, avec de multiples facettes, beaucoup d'énergie et l'inscription dans une longue durée. Dans ce tissu d'actions de la ZEP et des partenaires, un fil rassemble premier et second degrés, Éducation nationale et partenaires, élèves et leurs parents, enseignants et professionnels de la culture : *Le festival de l'école au théâtre*.

### *Le théâtre : un moyen pour apprendre*

Avoir choisi la maîtrise de la langue comme premier objectif du projet de zone est une évidence souligne Joëlle Cousin-Campan, Inspectrice de l'Éducation nationale, étant donné la difficulté du travail pour conserver un haut niveau d'exigence. Les moyens pour y parvenir, eux, sont variés et utilisent les ressources locales. L'existence d'un théâtre – un vrai théâtre, superbe! – se présente alors comme une chance pour les apprentissages. L'enjeu du spectacle entraîne une exigence collective de qualité chez les élèves, de la maternelle au collège et provoque une somme étonnante de travaux dans les classes, tant pour la langue orale et écrite que pour d'autres disciplines.

Anne-Marie Cristofari constate ainsi l'apport du théâtre en ce qui concerne les progrès de ses élèves de 4 ans dans la gestion du temps et de l'espace, leur capacité à affronter le noir total entre les scènes, les occasions multiples de « lire » des livres et le développement de

leur autonomie. Ces aspects sont aussi soulignés par Sylvie Ecabert qui estime que ses élèves de CM1 font preuve de civisme en travaillant en équipe pour donner le meilleur d'eux-mêmes à leurs camarades et à leurs parents. La motivation induite est la base d'un travail de classe classique sur la langue : le théâtre apparaît ainsi « fondateur des apprentissages » selon l'expression de Marie Chazzara qui raconte avec plaisir comment Thésée et le Minotaure ont amené chaque élève de son CE2 à travailler son langage, son expression écrite mais aussi, parfois, à philosopher.

Voilà cinq ans que se déroule ce festival de l'école au théâtre. Une fête, assurément, mais surtout beaucoup de travail de préparation et d'exploitation. Cette dernière étant essentielle aux yeux des promoteurs, c'est en mars ou avril que la semaine de spectacles a lieu ; il ne s'agit donc pas de spectacle festif de fin d'année (celui-ci existe par ailleurs). Cette semaine intense est donc ensuite l'occasion de travail dans les classes.

Pour certains élèves, il s'agit même, autour de Jean Crespi, de poursuivre de façon organisée sur plusieurs années le montage de spectacles, ce qui amène cet instituteur de CE1 à travailler aussi avec des collégiens : le caractère interculturel des créations, la volonté d'aborder l'actualité, l'utilisation du traitement de texte et l'interdisciplinarité (lecture, expression orale et écrite, danse, histoire, géographie) enrichissent la participation au festival et mettent en valeur publiquement, et à leurs propres yeux, des élèves dont la vie quotidienne ne favorise pas l'estime de soi.

Professeur au collège Jaubert, Catherine Petitot ajoute une observation sur la tenue des élèves de la ZEP au théâtre et ailleurs lorsqu'ils vont en visite ou au spectacle hors de la ZEP : ils se comportent en « spectateur », c'est à dire qu'ils viennent s'approprier un savoir, entrer dans un récit, s'entourer d'une atmosphère. S'ils sont « sages », ce n'est pas par obéissance ou convenance, mais parce que le désordre les gênerait. Le projet de zone avec ses axes concernant les apprentissages et la citoyenneté se trouve donc tissé par le fil culturel. Tout se tient.

C'est la coordonnatrice de la ZEP, Annie Giordano, qui met en œuvre ce projet culturel en partenariat avec le directeur du théâtre Lino Ventura, Pierre Martinsse, et une équipe de techniciens dont la qualité est saluée par les enseignants : création d'un spectacle sur scène pour certains, fabrication de costumes, de décors, d'affiches, de mon-

tages musicaux pour d'autres, mais aussi assistance aux spectacles pour une partie des classes qui préparent le déplacement et l'exploitent ensuite, pour les apprentissages.

### *Une image en évolution*

Modifier positivement l'image d'un quartier est une affaire de longue haleine. Pour les plus âgés des Niçois, à l'Ariane est attachée une image de zone maraîchère, blottie dans la vallée du Paillon. Mais pour la majorité des habitants de cette métropole, l'Ariane fut, dans les années 80 le quartier éloigné cristallisant toutes les peurs et tous les rejets. On assistait même à une ségrégation à l'intérieur de la ZEP, phénomène qu'on perçoit aussi dans d'autres ZEP en France : une partie du quartier était considérée par l'autre comme inférieure.

Face à cette situation, dont les répercussions à l'IUFM ou lors du « mouvement » des enseignants se faisaient sentir, les responsables de la ZEP ont entrepris diverses actions qui portent aujourd'hui leurs fruits, sans doute parce qu'elles ont été simultanées et coordonnées.

Le résultat est net : de nouveaux enseignants, volontaires, demandent à venir. Les réactions de rejet disparaissent peu à peu. Bien entendu, l'action de la ZEP n'est pas la seule origine de cette évolution : le « contrat de ville », associant l'État, la Région et la Ville, faisant travailler en coordination les divers services publics et les habitants à travers leurs associations, y est pour beaucoup, mais il est probablement juste de dire que sans la revalorisation publique de l'image des écoles et du collège, ces efforts seraient restés vains, tout autant que l'inverse.

Alain BOURGAREL, CAS-INRP  
(reportage réalisé en avril 1998)

Directeur de la publication : André HUSSENET,  
Directeur de l'INRP  
Équipe rédactionnelle  
Jean-Yves ROCHER : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Alain BOURGAREL, Patrick BOUVEAU, Evelyne BURGUIÈRE,  
Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE  
Maquette et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX  
Impression : BIALEC S.A., Nancy  
Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01.46.34.91.15  
Fax : 01.43.54.32.01 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760

## LES MATHÉMATIQUES EN ZEP, UN MOYEN DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE ET PAR L'ÉCOLE

MARIE-JEANNE PERRIN-GLORIAN\*

### LES MATHÉMATIQUES, UN OUTIL POUR PENSER LE MONDE

UTILISÉES dans de nombreuses disciplines et dans la vie sociale, les mathématiques fournissent des outils pour organiser et penser le monde qui nous entoure et communiquer des informations en complément de la langue maternelle. Or, nombreux sont les élèves et les adultes – y compris parmi ceux qui ont un niveau d'études supérieures, y compris parmi les enseignants – qui ont un rapport aux mathématiques comme à un code de bonne conduite : ils se demandent ce qu'on a le droit de faire, ce qu'on doit faire, ne savent comment faire et se trouvent très démunis parce qu'ils ne se sentent pas autorisés à penser par eux-mêmes en mathématiques. Au lieu d'être un guide, les définitions et théorèmes enseignés sont pour eux comme des interdits, des limites à la pensée. Comment enseigner les mathématiques pour que chacun puisse se les approprier comme un outil à sa disposition et non comme un ensemble de contraintes arbitraires et coupées de la réalité ?

On a beaucoup parlé du rôle des mathématiques comme outil de sélection. Pourtant, n'oublions pas que pour les élèves issus d'un milieu social peu favorisé, le premier moyen de sélection reste la langue et que les mathématiques peuvent être un moyen de réussir et d'accéder à un rapport positif à l'école. Mais, comment faire pour que les déficits langagiers n'aient pas de répercussions négatives sur l'apprentissage des mathématiques, pour qu'au contraire le travail en mathématiques puisse aider à progresser dans la maîtrise du français ?

### LE RAPPORT AUX MATHÉMATIQUES SE CONSTRUIT ESSENTIELLEMENT À L'ÉCOLE

À première vue, il semble qu'en mathématiques, les différences dues au milieu familial pourraient être moins importantes qu'ailleurs. En effet, à part pour les tout premiers apprentissages comme la comptine des nombres, les

élèves ont peu d'occasions d'entendre parler de mathématiques hors de l'école, que ce soit dans leur famille, leurs lectures ou à la télévision. C'est une discipline où on est censé partir du début et tout construire à l'école. Pourtant les différences de réussite selon l'origine sociale des élèves sont sensibles en mathématiques comme ailleurs.

Une première explication en est que le rapport aux mathématiques qui se construit à l'école n'est pas indépendant du rapport à l'école. Si les élèves voient le travail scolaire comme quelque chose qui, une fois fait, n'est plus à faire et donc peut être oublié, il y a peu de chances qu'ils puissent établir avec les mathématiques, comme avec les autres disciplines enseignées, un rapport compatible avec leur apprentissage. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le réinvestissement des méthodes qui s'acquiert au cours de la résolution de problèmes. Apprendre des mathématiques, ce n'est pas seulement apprendre un texte du savoir qu'on peut restituer, c'est savoir s'en servir pour résoudre des problèmes. Il est donc très important d'aider les élèves à articuler les savoirs du cours avec les connaissances nécessaires pour résoudre les problèmes, pour pouvoir les réinvestir dans des situations différentes des situations d'introduction et des exemples traités dans le cours. C'est d'autant plus vrai pour les élèves dont le milieu familial ne les prédispose pas naturellement à interpréter correctement les évidences partagées par d'autres sur ce qu'il faut faire pour acquérir des savoirs réutilisables.

De plus, la logique du problème de mathématiques diffère de la logique du quotidien : on ne peut utiliser que ce que l'on peut déduire des données, sans y ajouter des informations tirées de l'expérience qu'on peut avoir des situations abordées. En revanche ces connaissances externes peuvent être utilisées pour trouver des pistes pour la résolution ou pour juger de la vraisemblance d'un résultat. Ainsi, il y a lieu à la fois de ne pas en tenir compte dans le raisonnement mais d'en tenir compte quand même à certains moments.

### UNE DISCIPLINE OÙ LES SAVOIRS ET LES DIFFICULTÉS SE CUMULENT

Par ailleurs, les mathématiques sont une discipline où les savoirs s'organisent selon une structure cumulative. On ne peut jamais oublier ce qui a été traité antérieurement. Bien sûr il y aura des réorganisations mais les savoirs étudiés une année sont en grande partie indispensables à la compréhension du cours de l'année suivante. Dans ces conditions les retards d'apprentissage en mathématiques sont particulièrement importants pour la suite de la scolarité.

Les recherches que j'ai faites<sup>1</sup> sur l'enseignement des décimaux et des aires dans des « classes faibles » de cours moyen et de 6<sup>e</sup> montrent qu'on ne trouve pas de difficultés spécifiques sur les contenus eux-mêmes (les erreurs rencontrées dans ces classes correspondent à des difficultés réelles du contenu déjà répertoriées) mais que ces difficultés sont plus résistantes et réapparaissent alors qu'on les pensait surmontées. Si on veut introduire une notion nouvelle en s'appuyant sur une situation d'action qui ne mette en jeu que des connaissances disponibles chez les élèves, on ne voit guère de différence au moment de l'action. C'est le réinvestissement qui pose problème. Cependant, si on avance un peu plus dans les études, il est de plus en plus difficile de trouver des situations d'introduction qui ne mettent pas en jeu des outils, conceptuels ou techniques (comme le calcul algébrique), dont l'absence de disponibilité va rendre difficile l'introduction des notions nouvelles.

### L'IMPORTANCE DE L'ÉCRIT ET DES REPRÉSENTATIONS EN MATHÉMATIQUES

Une grande partie du travail mathématique se fait par écrit. À côté du langage en français, le travail mathématique conduit à utiliser et à articuler un grand nombre de registres de représentations symboliques. Ces représentations respectent des règles d'écriture plus ou moins précises<sup>2</sup>. Le système décimal d'écriture des nombres est l'un de ces registres,

\* IUFM Nord-Pas-de-Calais et Équipe DIDIREM, Université Paris VII

introduit dès le CP. Plus tard on aura un registre pour les fractions et un autre pour les nombres à virgule : ce ne sont pas les mêmes règles qui régissent les opérations dans chacun de ces registres et l'enseignement sous-estime souvent les difficultés des élèves dans les conversions d'un registre dans un autre.

Les représentations sont supposées pouvoir aider les élèves dans le traitement de problèmes de mathématiques mais leur usage est souvent considéré comme allant de soi alors que la construction de la représentation va de pair avec la compréhension d'un texte. Par exemple, j'ai constaté qu'un problème de rangement d'œufs dans des boîtes, des cartons, des caisses, nécessitant des opérations de groupement par 6, était très mal réussi dans des classes de 6<sup>e</sup> de ZEP et que les élèves faibles de CM2 ne pouvaient représenter le contenu d'une caisse sans une aide importante alors que cette représentation leur permettait de résoudre le problème. La maîtrise de la langue passe aussi par la traduction dans un autre type de représentation. En mathématiques, on utilise souvent des représentations comme outils de résolution. On les travaille en relation avec les registres proprement mathématiques comme les nombres ou l'écriture algébrique mais on ne pense pas toujours à travailler leur articulation avec le langage naturel. Une autre illustration de cette nécessité se trouve dans la mise en équation de problèmes algébriques.

Les mathématiques supposent un usage très précis du français. Il n'y a pas de répétition, chaque mot est important, en particulier les mots de liaison (*donc, si...*). On utilise beaucoup de propositions relatives et de participes présents. C'est dire que les déficits dans la maîtrise de la langue peuvent avoir des

répercussions en mathématiques, mais aussi que les mathématiques peuvent être un des lieux importants d'apprentissage du français, à condition que les professeurs de mathématiques se sentent responsables de cet apprentissage.

À côté de l'écrit, les représentations mentales jouent un rôle essentiel en mathématiques, notamment dans la résolution de problèmes. Elles permettent une anticipation, aussi bien dans le domaine numérique qu'en géométrie. En calcul par exemple, il est important que les élèves disposent, à côté des techniques écrites, de procédures mentales pour trouver rapidement un ordre de grandeur, ce qui permet des économies de calcul. De plus, ces procédures mentales s'appuient directement sur les propriétés des opérations qu'elles aident à conceptualiser. L'importance des représentations écrites réside donc aussi dans la possibilité de leur intériorisation en représentations mentales, aidant ainsi à la conceptualisation.

### CONTRAINTES ET DILEMMES DE L'ENSEIGNEMENT EN « CLASSE FAIBLE »

Les enseignants de classes faibles sont pris dans un ensemble de contraintes ressenties comme contradictoires, à cause de la pression du temps : faut-il privilégier les techniques ou travailler le sens des notions? Depuis quelque temps on met l'accent sur l'acquisition du sens et cela va parfois avec un certain mépris des automatismes. Cependant, ceux-ci sont indispensables si l'on veut avancer et éviter une surcharge cognitive lors de la résolution de problèmes. De plus ils sont eux-mêmes porteurs de sens comme j'ai essayé de le montrer sur l'exemple de la division<sup>3</sup>. Le bon élève, comme l'expert, s'il a acquis un fonctionnement automatique, dispose de moyens de contrôle et de possibilités de revenir sur ses calculs, ce qui n'est pas le cas de l'élève en difficulté qui ne peut vérifier l'algorithme qu'il a utilisé qu'en l'effectuant à nouveau. L'acquisition des techniques n'est efficace que si elle va de pair avec celle du sens de ces techniques, si elle est reliée à leur utilisation dans les problèmes et à des moyens de contrôle.

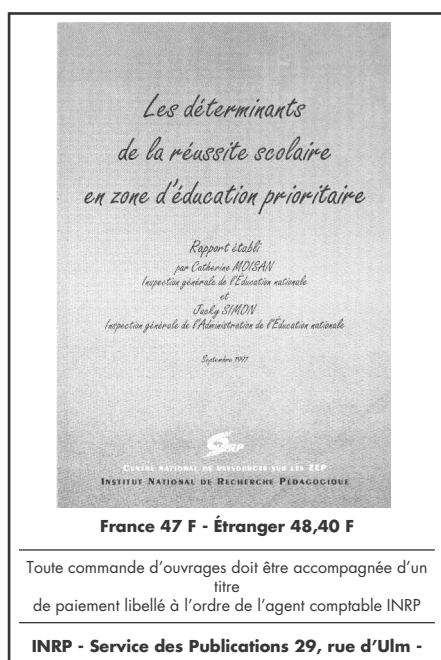
Un autre dilemme que rencontrent les enseignants des classes faibles est celui qui oppose la logique de la réussite et celle de l'apprentissage. Plus on avance dans les niveaux d'enseignement et plus il semble difficile de rattraper les retards : la reprise des bases ne peut améliorer la réussite qu'à long terme. Cependant, pour fonctionner, le professeur a besoin d'un minimum de réussite des élèves qui, de leur côté risquent de se décourager sans cela. Ainsi, l'enseignant

est tenté d'obtenir la réussite des élèves par une négociation à la baisse : il fait ce qu'il faut pour obtenir une réponse correcte mais sans que l'élève ait réellement mis en jeu une connaissance. Il compromet ainsi, sous la pression même des élèves ou des parents, voire de l'institution, les conditions nécessaires à un réel apprentissage.

### ENSEIGNER, AIDER SANS EMPÊCHER L'APPRENTISSAGE

Comment faire donc pour que, dans les classes faibles, l'enseignement ne devienne pas un enseignement au rabais? Il est important, pour que les élèves se sentent autorisés à penser par eux-mêmes en mathématiques qu'ils rencontrent des problèmes assez complexes pour que les savoirs visés y soient engagés avec suffisamment de sens, et où ils ont une part de recherche suffisante pour engager leur responsabilité de façon assez significative. D'où la nécessité de mettre en œuvre de telles situations, assez riches pour mettre en jeu le savoir, mais néanmoins abordables pour assurer une réussite raisonnable. Des recherches en didactique ont produit des situations permettant de construire beaucoup de notions enseignées à l'école et au collège et de les réinvestir dans des problèmes. Il reste souvent à déterminer quelle adaptation on peut faire de ces situations au public de sa classe sans dénaturer le sens. Cette juste adaptation de la complexité est encore plus importante dans les classes difficiles, y compris pour éviter les débordements au niveau de la discipline : si on propose des problèmes trop élémentaires et inintéressants, on risque le chahut mais c'est aussi le cas si le problème est trop difficile et paraît inabordable. Les élèves, même faibles, ont souvent plus de possibilités qu'on ne le croit ou qu'ils ne le croient eux-mêmes. La difficulté est de trouver des problèmes assez riches pour les intéresser et permettre des apprentissages, et en même temps leur donner assez confiance pour qu'ils puissent s'engager dans leur résolution. Pour apprendre, il faut accepter le risque de l'échec mais il faut que ce risque soit supportable.

Ainsi, une question importante quand on enseigne à des élèves en difficulté est celle des aides qu'on peut apporter aux élèves pour qu'ils puissent entrer dans les problèmes qu'on leur propose mais sans pour autant leur fournir la solution. Cela nécessite souvent une analyse fine à la fois du contenu et des connaissances des élèves. Il est pourtant nécessaire de conclure une activité et l'enseignant peut être amené à le faire avec un argument d'autorité, mais il faut alors pouvoir donner d'autres occasions d'apprentissage.



## DONNER PLUSIEURS OCCASIONS DE CONSTRUIRE LE SENS

De plus, quand on appuie l'enseignement sur la résolution de problèmes mettant en jeu les notions nouvelles, la marge de manœuvre de l'enseignant est souvent étroite, aussi bien pour faire entrer les élèves dans le problème sans leur indiquer la solution que pour institutionnaliser les connaissances, c'est-à-dire les relier à des savoirs reconnus socialement (au programme de la classe par exemple), légitimes et réutilisables. D'une part, les élèves ne peuvent pas dégager seuls ce que la démarche qu'ils ont utilisée dans la résolution d'un problème a de général et de réutilisable, d'autre part le risque de dérapage formel est grand dès qu'il y a décontextualisation. De plus, il est parfois difficile d'évaluer le véritable niveau d'activité mathématique des élèves et il arrive qu'on reconnaisse les indices d'une connaissance qui n'est pas réellement présente. Or si les connaissances nouvelles ne peuvent pas s'ancrer dans des connaissances anciennes suffisamment solides, elles risquent d'être vides de sens et inutilisables. Comment faire alors

pour que les élèves qui n'ont pas pu réellement engager leur responsabilité dans la résolution du problème proposé parce qu'ils n'étaient pas prêts puissent apprendre quand même ? D'autres occasions d'apprentissage peuvent être fournies dans des moments où l'on revient sur les connaissances mises en jeu précédemment. Même si l'action ou la manipulation sont encore nécessaires pour certains élèves, c'est alors dans une autre perspective : non seulement pour trouver la solution mais pour en parler et l'expliquer. Il se peut que pour certains élèves l'entrée dans le problème ne se fasse qu'à ce moment là mais il est important qu'elle se fasse non seulement pour avoir une solution du problème mais pour en tirer une expérience, apprendre quelque chose qu'on pourra réinvestir ailleurs.

En conclusion, et même s'il reste beaucoup à faire, il me semble que les travaux de recherche en didactique permettent de dégager des pistes de réflexion, concernant l'enseignement des mathématiques en ZEP ou dans des classes « faibles », des pistes qui méritent d'être essayées et améliorées.

### ► POUR EN SAVOIR PLUS

À la suite de l'article de Marie-Jeanne Perrin-Glorian, nous avons choisi de présenter quelques publications récentes qui proposent des outils, des démarches et des réflexions<sup>1</sup>.

Le document produit à l'initiative de la Commission permanente des IREM pour l'enseignement élémentaire rassemble des réflexions et des propositions sur les stratégies d'enseignement à des élèves en difficulté, et décrit des démarches de formation pour la formation initiale ou continue des professeurs d'école. Relevons notamment le texte d'une conférence de Marie-Jeanne Perrin-Glorian susceptible de fournir des éléments complémentaires par rapport à l'article de ce dossier, ainsi que la présentation de deux exemples de situations d'enseignement de mathématiques s'adressant à des élèves en difficulté construites sur la base de propositions élaborées par Denis Butlen et Monique Pezard.

Ces situations prennent en compte les caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté à l'école primaire telles qu'elles sont identifiées par Marie-Jeanne Perrin-

1. M.-J. Perrin-Glorian, « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes faibles ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 13, n° 1/2, 1993, Éd. La pensée sauvage; « Contraintes de fonctionnement des enseignants au collège ce que nous apprend l'étude de "classes faibles" », *Petit x n° 35*, 1994, IREM de Grenoble; « Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? », *Repères-IREM*, n° 29, 1997.

2. Raymond Duval (*Sémiosis et pensée humaine*, P. Lang, 1995) a montré l'importance en mathématiques de l'articulation de différents registres de représentation sémiotique. Il s'est particulièrement intéressé à l'apprentissage de la démonstration où il est nécessaire d'articuler le registre des figures géométriques et celui du langage naturel, je renvoie pour cela à son article de la revue *Repères-IREM*, n° 17. D'autres chercheurs ont étudié d'autres exemples, notamment celui des registres d'écritures des nombres (Munyazikwiye, Problèmes didactiques liés à l'écriture des nombres, *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 15/2, 1995).

3. Cf. M.-J. Perrin-Glorian, « Sens, algorithmes et représentations symboliques », in *Mathématiques et langage*, Hachette éducation, 1995.

Glorian. La première s'apparente à une « situation de rappel » et a pour but de construire une mémoire collective et écrite des activités effectuées dans la classe en terme d'apprentissage. Les deux autres sont des exemples de situations de résolution de problèmes qui montrent qu'il est possible de construire des situations suffisamment complexes pour permettre aux élèves d'acquérir les notions mathématiques en jeu sans entacher la construction de leur sens. Les auteurs présentent ainsi un scénario de séances de résolution de problèmes de dénombrement (du type « Combien peut-on composer de menus différents comprenant une entrée, un plat et un dessert ? ») qui permet d'amener les élèves à savoir résoudre ce type de problèmes, souvent mal réussis par les élèves de CM2 et de 6<sup>e</sup>, au moyen d'une appropriation réelle de la structure multiplicative d'un problème. Le dispositif comporte des aides permettant aux élèves de surmonter leurs difficultés en abandonnant la procédure qui consiste à rechercher de façon exhaustive les différents menus et échoue dès lors que le nombre de choix pour chaque plat est trop élevé, au profit de la procédure économique qui consiste à repérer et utiliser la structure multiplicative du problème. Ils

remarquent que cette procédure économique est plus difficile à élaborer dans des situations trop simples.

Le rôle essentiel de la résolution de problèmes dans la construction des connaissances en mathématiques est au fondement des situations et dispositifs d'enseignement proposés par l'équipe ERMEL de l'INRP. Selon les travaux récents de la didactique des mathématiques, la construction du sens des notions mathématiques se fait le plus souvent à travers les actions mentales finalisées mises en œuvre par le sujet pour résoudre un problème, pour répondre à une question dans une situation qu'il a pu s'approprier. Avant de pouvoir être décontextualisées, institutionnalisées, reconnues, nommées et réutilisées consciemment dans d'autres contextes, les notions mathématiques fonctionnent d'abord comme des outils adéquats dans une situation déterminée, de façon plus ou moins implicite. D'où l'importance de mettre les élèves en situation de résoudre des problèmes choisis par l'enseignant pour que, dans l'idéal, la recherche de solutions mette en évidence la nécessité de la construction de la ou des connaissance(s) visée(s).

1. Voir page suivante les références bibliographiques.

2. Les situations d'institutionnalisation sont « celles par lesquelles on fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif d'une connaissance ou d'un savoir » (définition de Guy Brousseau).

L'exemple de la découverte du pouvoir d'anticipation que donnent les nombres sur le résultat d'une action non encore réalisée (voir ERMEL, GS et CP) illustre la découverte progressive de la spécificité de l'action mathématique par rapport à l'action sur le réel. Cette découverte, essentielle en ce qu'elle marque le passage dans le domaine mathématique d'une activité liée à la perception à une représentation mentale où prédomine un traitement autonome des informations numériques, suppose la mise en place d'un cheminement sur une période assez longue (du 3<sup>e</sup> trimestre de la Grande Section maternelle au second du CP) qui confronte les élèves à des problèmes dans lesquels les notions mathématiques prennent du sens, bien avant que les techniques opératoires n'aient été introduites. Les auteurs proposent pour ce faire une démarche conçue pour la Grande Section, qui vise à amener les enfants à considérer les nombres comme mémoires de quantités et à découvrir le pouvoir d'anticiper que donne les nombres. Elle comporte quatre étapes : l'enfant est amené à se constituer une collection individuelle, son trésor, puis est confronté à la disparition provisoire de ce trésor ; il a à se souvenir de la quantité qu'il possédait ; le trésor pourra ensuite s'accroître ou diminuer.

Les ouvrages de l'équipe ERMEL fournissent ainsi aux enseignants, de la Grande Section maternelle au CM2 dans la perspective des cycles, des cadres théoriques sur les savoirs et les compétences mathématiques qu'il s'agit de transmettre, leur découpage et leur construction dans les démarches d'enseignement-apprentissage, et présentent, pour chaque objectif d'apprentissage, une suite de situations-clés, articulées les unes aux autres, organisées en progressions et planifiées sur l'année. Ils aident les enseignants à la programmation des objectifs et des activités sur le long terme et s'inscrivent dans la perspective de la recherche d'une meilleure continuité des apprentissages et d'une meilleure cohérence entre les démarches mises en œuvre par les enseignants d'un même cycle ou d'une même école.

Gérard Sensevy travaille sur la construction des fractions dans une classe de cours moyen. La démarche, qu'il a conçue et expérimentée en chercheur et praticien, a consisté à élaborer deux institutions didactiques, dont nous ne pouvons, dans le cadre de cette note, que restituer très sommairement le fonctionnement : la Fabrique de problèmes de fraction en dyade et le Journal des Fractions (le Journal des Fractions est un journal individuel dans lequel on demande aux élèves de s'exprimer à propos des objets de savoir en jeu dans la classe afin de faire avancer la recherche mathématique de la classe ; son intérêt réside notamment en ce qu'il procure à l'élève un espace-temps où il travaille dans

sa durée propre en articulation avec le temps didactique de la classe). L'observation et l'analyse des conduites et des productions des élèves lui permettent de dégager et d'analyser l'intérêt didactique de ces instruments. Il cherche à modifier la position d'attente qui est habituellement celle de l'élève au sein du contrat didactique classique pour développer les attitudes de recherche et l'autonomie dans l'apprentissage ; ces instruments doivent permettre d'initier un « processus de dévolution » qui consiste à faire accepter à l'élève la responsabilité de la situation d'apprentissage, et à favoriser le déclenchement d'une « activité épistémologique » de l'élève.

Les travaux cités plus haut adoptent tous un point de vue didactique sur l'apprentissage des mathématiques ; mais d'autres postures de recherche ont été engagées. Catherine Dutheil adopte un point de vue plutôt sociologique. S'appuyant sur l'analyse des résultats des élèves aux différentes épreuves de français et de mathématiques dans une classe de CM2 située dans un quartier populaire de la banlieue de Nantes, elle tente de cerner les difficultés des enfants d'ouvriers en mathématiques qui se révèlent particulièrement dans les épreuves mettant en jeu une compréhension des situations mathématiques où l'écart de leurs résultats avec ceux des enfants de cadres moyens et d'employés est discriminant. Considérant les capacités mobilisées dans ces épreuves et ce qu'elles ont de commun avec celles qui sont en jeu dans les autres épreuves où le niveau de performance des enfants d'ouvriers est également très inférieur et fortement discriminant (la grammaire, l'orthographe grammaticale et l'expression écrite), elle met en lumière des difficultés à prendre des distances par rapport au langage parlé usuel, à se concentrer sur l'aspect formel, structurel du langage, difficultés qui sont liées à la maîtrise des structures logiques du langage et à la conscience de la spécificité du langage écrit et du langage mathématique. Les épreuves discriminantes à l'école paraissent être celles dont la maîtrise autorise le passage des situations pragmatiques, liées à la situation vécue, à des connaissances autonomisées, extraites du vécu, libérées des cas particuliers vers la généralisation. Afin de comprendre ces difficultés, elle les rapporte à l'éducation familiale des enfants d'ouvriers, et recherche dans la culture ouvrière des indicateurs permettant d'en définir le degré de proximité aux savoirs scolaires et aux mathématiques, à l'expression écrite et à l'expression orale. Au vu de ces analyses, elle propose notamment de ménager le lien entre les apprentissages des mathématiques et ceux de la technologie d'une part, et de l'éducation physique d'autre part.

Anne SENÉE, CAS/INRP

Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :

*Documents pour la formation des professeurs d'école en didactique des mathématiques*. Tome V. Ouvrage collectif, à l'initiative de la COPIRELEM, issu du stage de la Direction des écoles (Rennes, mars 1996). Paris : IREM de Paris 7, mars 1997. (IREM Université Paris 7, Tour 56/55 - case 7018, 2 place Jussieu, 75251 Paris cedex 05. Tél. : 01 44 27 53 83 ou 84.)

INRP, Équipe de didactique des mathématiques. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*. Paris : Hatier. (Ermel). Cinq ouvrages ont été publiés suivant les niveaux : Cycle moyen, 2<sup>e</sup> année, 1998 (à paraître). Cours moyen première année, 1997 (à paraître). Cours élémentaire deuxième année, 1995. Cours élémentaire première année, 1995. Cours préparatoire, 1991. Grande section maternelle, 1990.

Gérard SENSEVY. *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF, 1998.

Catherine DUTHEIL, Michel VERRET (préf.). *Enfants d'ouvriers et mathématiques : les apprentissages à l'École primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996.

Bientôt le n° 4 !  
Écrivez-nous...  
Vos réactions, vos suggestions  
nous intéressent

	France 80 F - Étranger 83,50 F
	Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable INRP
INRP - Service des Publications 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05	
<p><i>La scolarisation dans les milieux « difficiles »</i> (coordonné par A. van Zanten)</p>	
Au sommaire :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans les milieux « difficiles » (A. van Zanten)</li> <li>• Contextes et politiques des approches éducatives territorialisées (Y. Jean, P. Bouveau, B. Charlot)</li> <li>• Un monde à part? Spécificité des publics, des objectifs et des modes de fonctionnement (Z. Zéroulou, J.-P. Payet, E. Debarbieux)</li> <li>• Fuite, retrait et nouveaux modes d'investissement professionnel : les pratiques éducatives à l'épreuve du territoire (M. Kherroubi, G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, D. Glasman)</li> </ul>	

## RECHERCHE

### LE FAS FINANCEUR DE RECHERCHE...

L'ACTION sociale et culturelle occupe la première place dans les préoccupations et le budget du FAS (Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles). La mission de « concourir à l'insertion sociale et professionnelle des travailleurs immigrés et de leur famille dans la société d'accueil » exige la définition d'orientations stratégiques précises et nuancées et un programme d'interventions sociales ciblées de nature à initier des actions pertinentes peu ou mal couvertes par le droit commun ou à inciter ce dernier à la prise en compte lui-même de ces actions. La voie est parfois étroite, il a fallu du temps pour faire du FAS un partenaire apprécié par les associations et les élus, non seulement pour ses financements, mais pour ses savoir-faire aussi, et la compétence de ses agents.

Comment en effet « discriminer » les actions proposées? Sur quels critères et selon quelle doctrine? Comment en évaluer la pertinence ou le caractère intégrateur? Ces questions sont de toute façon récurrentes, les réponses souvent aléatoires mais c'est sans doute parce que le FAS a pris à la fois la mesure de la nécessaire évaluation des actions et du besoin de se doter d'un Département « études » qu'il a acquis la rigueur, sa reconnaissance et légitimité actuelles.

La complexification des problèmes, leurs enchevêtrements et imbrications directs ou indirects sur les processus d'intégration sont tels qu'il n'est plus concevable de ne pas les étudier dans leur complexité et leurs interactions. Les décideurs et avec eux les acteurs de terrain ont eux aussi besoin de repères, ils ne peuvent se dispenser d'apports scientifiques sous peine de myopie ou d'impuissance.

C'est en 1990 que ce Département « études » est créé et confié à Anne Golub. Dans tous les domaines, des programmes ont été cofinancés, impossible de tous les évoquer ici. Certaines études demeurent des références, parmi elles, en 1991, « Sociologie du racisme, l'expérience de la France », sous la direction de Michel

Wiervorka; « Rapport au savoir et rapport à l'école dans les ZEP » de l'équipe ESCOL; « Le partenariat dans les ZEP » sous la direction de D. Glassman; la première évaluation, dès sa création, de l'opération École ouverte réalisée par C. Choron Baix; l'étude en 1992 de G. Noiriol sur le vieillissement des immigrés; celle de l'INED/INSEE sous la direction de M. Tribalat « Enquête sur la mobilité géographique et l'insertion sociale », en 1995; ou encore le programme consacré en 1996 à la question des trajectoires familiales. Bien d'autres, pour le lecteur averti, sont disponibles auprès du service Documentation\*. Sont aussi en cours de publication, une étude sur les assistantes maternelles et un bilan des travaux d'évaluation sur l'accompagnement scolaire.

C'est probablement dans le domaine de l'éducation que des travaux multiples et de qualité ont permis de nourrir la réflexion collective, d'affiner les orientations et d'entrevoir ce que pourrait être à l'échelon d'un territoire une véritable politique scolaire et périscolaire impliquant tous les partenaires et visant la réussite scolaire de tous les enfants. Mais pour cela, il ne suffit pas de produire des études, encore faut-il qu'elles influencent les pratiques. Cela pose la question de l'implication et des pesanteurs institutionnelles, de la restitution des travaux de recherche et de leur diffusion sous une forme appropriée et accessible (publication, formation...).

Prendre en compte les travaux de recherche nécessiterait de s'inscrire résolument dans le cadre d'une approche globale de résolution des problèmes à long terme fondée sur l'anticipation et la prévention et non plus sur la remédiation ou le curatif. Ce serait une véritable révolution culturelle!...

Nourédine BOUBAKER  
Directeur à l'Action sociale au FAS

\* Laurence Mayeur, service Documentation. Tél. : 01 04 027 284.

## RESSOURCES

### LE CENTRE DE RESSOURCES VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION (VEI)

CE service spécialisé du CNDP est connu depuis vingt-cinq ans sous le nom de Centre Migrants. Il vient de changer de nom pour entériner un changement d'orientation intervenu depuis de nombreuses années.

Créé à l'origine à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale pour répondre à la demande documentaire des formateurs d'adultes migrants ou d'enseignants d'enfants d'immigrés, il a peu à peu étendu son domaine à l'intégration des publics en difficulté, quelque soit leur origine, avec une priorité affirmée aux aspects éducatifs et de formation.

Ce centre présente donc une particularité notable : dépendant de l'Éducation nationale, il compte cependant depuis toujours parmi ses usagers une proportion importante de travailleurs sociaux et associations et constitue ainsi un point de rencontre unique entre acteurs de l'action sociale et culturelle, chercheurs et enseignants. Ce partenariat est particulièrement en phase avec la philosophie des ZEP et les pratiques de l'action éducative et périscolaire dans les quartiers difficiles.

Le centre VEI est ouvert au public et propose une abondante documentation sur l'intégration des immigrés et la politique de la ville et plus précisément sur l'éducation des publics en difficulté : échec scolaire, ZEP, accompagnement scolaire, ouverture culturelle, CLIN\* et classes d'accueil, etc. Au niveau national, il met à la disposition des personnels concernés des périodiques et des produits multimédia.

*VEI actualité (ex-Migrants-nouvelles)* : cette revue de veille documentaire sur les publics en difficulté, enfants ou adultes, signale chaque mois, avec un long résumé, les ouvrages, articles, recherches, textes officiels, colloques, comptes rendus d'expérience, stages, outils pédagogiques. Cet outil permet aux coordonnateurs ZEP, enseignants, chercheurs ou formateurs d'adultes, d'être informés, en un minimum de temps, sur l'évolution de la réflexion et des pratiques dans les quartiers difficiles, tant à l'école que dans son environnement.

À partir de septembre 1998, l'abonnement à *VEI actualité* donnera droit à deux

céderoms par an contenant la base de données du centre. Celle-ci regroupe les notices d'information parues dans la revue depuis 1991, soit au total plus de 9000 notices et 1500 adresses d'organismes. Une véritable mine d'informations sous la main en permanence! La même base de données sera consultable également en juin sur le site Internet du CNDP : <http://www.cndp.fr/vei>

Enfin la revue thématique Ville-école-intégration, (ex-Migrants-Formation), regroupe chaque trimestre des articles de fond sur un thème correspondant aux préoccupations de tous les acteurs concernés par l'intégration des publics en difficulté, notamment sur le plan éducatif.

Liste complète des publications : Centre de ressources Ville-École-Intégration (VEI) - 91, rue Gabriel Péri - 92120 Montrouge - Tél. 01 46 1287 87 - Fax : 01 46 1287 90 - Adresse électronique : [vei@poste.cndp.fr](mailto:vei@poste.cndp.fr)

Jean-Paul TAUVEL  
Centre Ville, école, intégration

\* Classe d'initiation pour élèves non francophones.



## ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

**Enseigner en ZEP : quelles perspectives pour les formations ?** Actes des rencontres nationales de Lille, 23-24 mai 1997, sous la dir. de Patrick Bouveau. Lille : CRDP Nord-Pas-de-Calais, 1998.

Les rencontres nationales de Lille ont été initiées par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais pour faire le point sur un certain nombre de questions concernant la formation des enseignants appelés à exercer ou exerçant en ZEP. Les actes, qui suscitent pistes de recherches, propositions de formation et exemples d'initiatives en ZEP, constituent un outil de référence pour la réflexion et l'adaptation de la formation des enseignants considérée comme un moteur du développement des processus de démocratisation du système éducatif.

**Mémoire pour l'avenir.** Observatoire des zones prioritaires. Gennevilliers : OZP, 1998.

Sous ce titre, l'association « Observatoire des zones prioritaires » présente un ouvrage rassemblant des articles de son bulletin publiés entre 1990 et 1997, d'une relance à l'autre pourrait-on dire.

L'ouvrage est diffusé gratuitement aux centres de ressources ZEP (le demander au siège) et aux adhérents de l'association (OZP, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers).

**Quartiers populaires : l'école et les familles.** Daniel Thin. Lyon : PUL, 1998, 290 p. 150 F.

L'auteur analyse les relations entre les familles populaires et l'école comme le lieu d'une confrontation inégale de manières d'être, de manières de faire, de pratiques socialisatrices différentes et souvent contradictoires. Il s'intéresse à travers l'école et la scolarisation, aux interactions des familles populaires avec le monde dominant. Le point de vue adopté montre que les enjeux des relations entre les familles populaires et les enseignants dépassent les seules questions de la scolarité et de la lutte contre l'échec scolaire.

**L'école devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart Monde.** Claude Pair. Paris : Hachette Éducation, 1998, 221 p. 135 F.

Il faut connaître la grande pauvreté pour apprendre à connaître et reconnaître les attentes et les droits des familles très pauvres, lever le malentendu et aborder les relations entre l'école et ces familles : telle est la conviction de l'auteur, qui présente dans cet ouvrage témoignages, études et exemples d'initiatives de rapprochement, dans une visée de formation.

**Les jeunes l'insertion, l'emploi.** Bernard Charlot, Dominique Glasman (dir.). Paris : PUF, 1998.

L'ouvrage, issu des travaux de la 3<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, présente des points de vue multiples : celui des chercheurs, celui des acteurs professionnels, celui des entreprises, celui des « inséables » et celui des « insérables »... Les différents textes convergent sur l'idée que « le processus d'insertion professionnelle relève d'une logique qui n'est plus celle des espaces et des frontières, mais celle des parcours et des projets ».

### • Revues

**Politiques éducatives, travail enseignant et activité de l'élève.** Société française, n° 10 (60), 1998, 75 F.

Dans ce numéro trois articles interrogent certaines orientations prescrites par le ministère de l'Éducation nationale en les confrontant avec l'activité enseignante : la promotion du rôle pédagogique du chef d'établissement (A. Pelage), la culture de l'évaluation (J.-Y. Rochex), la nature du métier et des missions de l'enseignement secondaire (J.-L. Roger). À relever également, une rubrique-débat sur les échanges en situation de classe entre l'activité des enseignants et l'activité des élèves.

Société française, CRESF, BP 226, 75865 Paris cedex 18.

**La violence à l'école : approches européennes.** Revue française de pédagogie, n° 123, 1998, 80 F.

Ce numéro coordonné par E. Debarbieux dans le cadre d'un programme européen comparatif présente notamment des articles de J.-P. Payet, E. Debarbieux et F. Dubet, ainsi que deux revues de synthèse, l'une sur les recherches sociologiques en France, l'autre sur la violence dans les établissements scolaires britanniques.

Revue française de pédagogie, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05, tél. : 01 46 34 90 79.

**Lire-écrire à la première personne.** Cahiers pédagogiques, n° 363, 1998, 45 F.

Comment associer l'avènement du sujet à l'aller et retour entre la lecture et l'écriture, aux échanges dans la classe et au travail d'écriture ? Le dossier rassemble sur cette question des contributions de P. Meirieu, P. Clanché, E. Baudier, D. Bucheton, A. Roche, N. Volz...

Cahiers pédagogiques, 58 bd Jules Verne, 44300 Nantes, tél. : 02 40 52 36 93. En vente dans les CDRP-CDDP.

### ► MULTIMÉDIA

**L'école pour avoir sa place. Pour une meilleure scolarisation des enfants des familles tsiganes et voyageurs.** Vidéo de 26 minutes produite notamment par le ministère de l'Éducation nationale, le GPLI et d'autres partenaires dont le Centre de recherches tsiganes. Diffusion gratuite.

Faire évoluer les gens du voyage à propos de l'école, mais aussi faire évoluer les enseignants à propos de cette communauté : cette vidéo et le livret qui l'accompagne visent ces deux buts essentiels à la justice sociale.

ONISEP, BP 86 Lognes, 77423 Marne-la-Vallée, tél. : 01 64 80 36 51.

### ► COLLOQUES

**Savoirs, rapport aux savoirs, professionnalisation.** VI<sup>e</sup> rencontre internationale du Réseau international de recherche en éducation et en formation, à Toulouse, les 27, 28 et 29 octobre 1998.

Contact : M.-Cl. Davis, ENFA, BP 87, 31325 Castanet-Tolosar.

A. S.

## BOUSSOLE

### « ÉCOLE OUVERTE »

un dispositif relancé au printemps 1998

○UVRIER les collèges et les lycées pendant les vacances scolaires, les mercredis et samedis durant l'année scolaire, pour accueillir des enfants et des jeunes qui ne partent pas ou peu en vacances et qui ne fréquentent que peu ou pas les structures locales d'accueil et de loisirs : voilà l'objectif d'un dispositif lancé en 1991 avec 12 établissements, élargi à 190 en 1997, et relancé aujourd'hui.

La relance actuelle, décidée conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Solidarité, avec l'appui du FAS (Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles), a élargi les possibilités d'accueil : ainsi pour l'accueil des élèves de CM2 dans leur futur collège. On trouvera la *Charte de l'École ouverte* dans les rectorats ou au ministère de l'Éducation nationale (bureau DESCO B5, 110, rue de Grenelle, 75007 Paris). On y trouvera aussi les actes du colloque qui s'est tenu en 1994 et les indications techniques. Celles-ci peuvent se résumer ainsi :

• **Activités et partenariat :** le projet « École ouverte » s'intègre dans le projet d'établissement et répond à des objectifs éducatifs. On y trouve un dosage judicieux entre des activités scolaires et des activités éducatives, culturelles, sportives et de loisirs. En 1997, 29 % des activités étaient scolaires, 28 % sportives, 23 % culturelles et 20 % de loisirs. Une coordination est nécessaire avec l'opération « Ville, Vie Vacances » et d'autres initiatives de la DRAC (Direction régionale des affaires cultu-

relles), de la DDJS (jeunesse et sports), de la PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse) et des collectivités locales, des associations d'éducation populaire et de jeunesse et mouvements sportifs.

• **Responsabilité et encadrement :** le chef d'établissement est responsable du projet, du programme, de son contenu et de son déroulement. Il constitue une équipe avec les personnels volontaires de l'Éducation nationale (tous statuts possibles, y compris stagiaires d'IUFM), d'autres personnels fonctionnaires ou non dont des assistants sociaux stagiaires, des intervenants à compétence reconnue par l'État et toute personne susceptible d'apporter un concours éducatif. En 1997, 27 % des personnels étaient enseignants, 33 % autres membres de l'Éducation nationale et 40 % animateurs d'associations, personnels de collectivités locales, étudiants, etc.

• **Organisation et moyens :** dans l'organigramme général, on notera l'élément-clé du système, le Groupe de pilotage régional (GPR). Parfois, des groupes départementaux sont mis en place. Une commission nationale existe aussi. Des modalités d'évaluation sont instituées qui permettent un pilotage précis. Les rémunérations des personnels volontaires pour « École ouverte » sont fixées par décret. Plusieurs ministères associent leur efforts financiers pour développer cette opération, en premier lieu l'Éducation nationale : la relance actuelle est due au constat de l'utilité éducative et à la volonté de développer les actions favorisant une bonne scolarité dans les ZEP et les autres lieux où se trouvent beaucoup d'enfants et de jeunes pour lesquels le terme vacances n'est pas synonyme de départ et de loisirs éducatifs.

A. B.

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

décembre 1998 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 4

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

AU NORD, IL Y AVAIT  
LES CORONS...

#### Recherche

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES  
EN ZEP

#### Ressources

DU NOUVEAU SUR INTERNET

#### BRÈVES

- DERNIÈRES publications
- Outils
- Multimédia
- Colloques
- RÉGLEMENTATION

#### Boussole

LES TEXTES publiés AU B.O.  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
DURANT L'ÉTÉ

#### Dossier

LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES  
D'ÉTUDES

- POUR EN SAVOIR plus

« Il y aura encore du pain sur la planche après le 5 juin », écrivions-nous ici même quelques jours avant les Assises nationales ZEP de Rouen. Celles-ci sont maintenant derrière nous, de même que les Forums académiques qui les ont précédées. Chacun y a trouvé matière à satisfaction ou à mécontentement, a pu y apprécier tel moment ou telle intervention et déplorer tel ou telle autre, en est revenu encouragé ou déçu, enrichi ou frustré. Les rencontres et les échanges, formels et informels y ont été nombreux, voire parfois vifs. Expériences et points de vue d'enseignants, de responsables administratifs, de chercheurs, d'élus et de partenaires de l'École ont pu se confronter, et les uns et les autres ont pu entendre les responsables gouvernementaux définir et exposer quelles étaient leurs options et leurs priorités pour la politique ZEP et, plus largement, pour l'avenir de notre système éducatif.

Quel que soit le bilan que chacun tire de ces Forums et Assises, reste à faire – et c'est la responsabilité de chacun – qu'ils ne soient pas un aboutissement, mais un point de départ, comme le rappelait Anne-Marie Chartier, au nom du Comité de pilotage, lors de la dernière séance plénière des Assises. De ce point de vue, bien des questions, bien des problèmes demeurent. Comme cela avait été annoncé en juin, la circulaire parue en juillet demande aux Recteurs de mettre en place des Réseaux d'éducation prioritaire et d'établir avec ceux-ci un contrat de réussite. Ces deux notions recouvrent encore bien des incertitudes, et nombreux sont les acteurs de la politique ZEP qui se demandent ce qu'ils doivent et peuvent en attendre. Au-delà de la terminologie, elles nécessitent encore un important travail d'élaboration, mais aussi d'orientation et de pilotage, et ce à chacun des échelons de notre système éducatif.

Les équipes et responsables ZEP ont souffert tout autant du sentiment d'être livrés à eux-mêmes pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent, que de celui d'avoir à faire à des prescriptions et des modes de pilotage ou d'évaluation bureaucratiques. Ils ont besoin d'instances et d'outils de pilotage et d'évaluation qui leur servent à réguler leurs actions et à améliorer le quotidien de l'expérience scolaire et des apprentissages des élèves qui leur sont confiés. Ils ont besoin de temps, de lieux et de ressources – méthodologiques, conceptuelles et humaines – pour échanger et travailler collectivement, au sein comme en dehors de leurs écoles ou établissements, de leurs zones ou réseaux, pour analyser ensemble leurs avancées et leurs difficultés, pour cultiver ensemble l'exigence de lucidité sans laquelle nul travail collectif ne saurait être durablement fructueux. Ils ont besoin de pouvoir échanger et capitaliser leurs savoir-faire, et de les confronter avec les acquis et les interrogations de la recherche. Ils ont besoin, pour ce faire, non seulement d'actions de formation mais de dispositifs de suivi et d'accompagnement.

Des milliers de personnes se sont mobilisées pour la relance des ZEP dans le cadre des Forums académiques et des Assises nationales et de leur préparation. Il est essentiel, pour l'avenir des ZEP et, au-delà, pour la démocratisation de notre système éducatif, que cette mobilisation ne retombe pas, qu'elle puisse se nourrir en énergie, en perspectives et en moyens de travail. Telle est la responsabilité de tous, acteurs et responsables de ZEP, instances ministérielles, comités de pilotage académiques ou départementaux, centres de ressources, etc. Pour sa part, le Centre Alain Savary entend bien jouer tout son rôle et apporter sa pierre au travail collectif.

Jean-Yves ROCHEX,  
Université Paris VIII



## AU NORD, IL Y AVAIT LES CORONS...

UN fort taux de population d'origine étrangère parmi les élèves, une grande différence de culture et de classe entre enseignants et élèves, le tout doublé par une grande instabilité du corps enseignant, telles sont les caractéristiques les plus souvent associées à l'étiquette ZEP. Ah! si seulement, il pouvait y avoir très peu d'enfants d'origine étrangère, un corps enseignant originaire de la région connaissant les réalités sociales auxquelles sont confrontés les élèves, les ayant même vécues pour bon nombre d'entre eux, et des équipes stables, on obtiendrait... une ZEP du Pas-de-Calais.

Grenay et Lens sont deux ZEP en pays minier, qui affichent néanmoins des indicateurs dans le rouge : à Grenay 30 % d'inactifs parmi les parents d'élèves (chômeurs, retraités et invalides), et une population active composée à 52 % d'ouvriers, 82 % des familles des élèves sont socialement défavorisées (contre 62 % dans le Nord-Pas-de-Calais et 44 % en France). « *Il n'y a pas de violence particulière ici, d'après l'audit de l'académie, nous sommes une ZEP douce* » déclare M. Dhondt, principal du collège de Grenay et aussi responsable de la ZEP, *notre problème c'est avant tout la misère sociale... les familles à la dérive.* » Les mines ont fermé mais la culture de la mine reste, omniprésente le long des petites maisons de briques rouges qui s'alignent devant les derniers chemins de terre et qui attestent d'une époque où les ouvriers vivaient dans cette totale dépendance face à la toute puissance des compagnies minières qui apportaient tout : le travail, les soins, l'hébergement, la scolarisation.

Pour les deux principaux des collèges de Grenay et de Lens, de là découle un certain rapport au travail et à l'école : pas besoin de réussir à l'école, l'essentiel c'est de travailler jeune. Trop peu nombreuses sont les familles qui conçoivent que maintenant sans l'école, on n'a rien. Les enseignants déplorent le manque de maîtrise de la langue et un manque d'ambition des élèves et des familles. Ce qui s'exprime notamment en fin de 3<sup>e</sup> par le faible taux de demandes de passage en 2<sup>nd</sup>e (35 %) : il faut convoquer les familles pour persuader, dire et convaincre que cette orientation est envisageable.

### Zep de Grenay : une ZEP à taille humaine

Un collège de 370 élèves, 3 écoles élémentaires et 3 maternelles, on est là, à taille humaine. Le principal du collège, les directeurs d'écoles, la

quasi totalité des professeurs des écoles ou du collège sont originaires de la région, la stabilité dans les postes est étonnante (40 % des enseignants sont au collège depuis plus de 10 ans). Le coordonnateur de la ZEP, M. Lemort (professeur au collège depuis 20 ans) tisse une relation entre primaire, collège, municipalité et associations. Au premier coup d'œil, on comprend que tout cela fonctionne et que c'est pour de vrai! Engagement des équipes, bonne liaison primaire-collège, partenariat solide sur la ville sont des points forts. Un fleuron dans ce partenariat, celui que les classes de cycle III entretiennent avec le CRAP\* de Bully-les-Mines qui propose des classes sciences et technologie. Une semaine durant laquelle les élèves visitent une entreprise et produisent des textes, des maquettes en lego, un dossier commenté et illustré et un vidéo.

C'est toute une logistique et un matériel de pointe au service du projet de l'instituteur qui prépare les élèves, choisit l'entreprise et exploite au retour l'extraordinaire de ces 4 jours. La pertinence pédagogique de l'action a permis que deux postes d'instituteurs soient attribués à ce Centre de ressource. Étonnantes, les réalisations des élèves! « *Le banc de montage virtuel que nous possédons nous permet aussi de travailler sur la différence entre le réel et la fiction* » explique M. Chiarello, instituteur et initiateur du projet. Les élèves partent des images extraites de leurs propres films, pour apprendre à superposer, à substituer des plans et ainsi à inventer d'autres images, en un mot ils apprennent à tricher avec l'image et acquièrent ainsi les bases nécessaires pour analyser des images fabriquées par d'autres. Lecture de l'image et sens critique changent très probablement le regard de ces enfants téléspectateurs. « *Ici, les enfants nous épatent toujours, on les laisse chercher, on sait attendre et ils trouvent! C'est aussi un temps de formation pour les enseignants* » déclare M. Lachambre conseiller pédagogique qui accorde beaucoup d'importance à cette action.

### À Lens, d'abord penser l'organisation scolaire au quotidien

On passe à une autre échelle au collège de Lens qui reçoit 1000 élèves. Pour M. Peckre, également originaire de la région et à la tête de ce collège depuis 23 ans, plus que de projets, c'est de structure dont il faut parler, avec un principe : s'occuper de tous les élèves, ceux qui sont en difficulté pour les tirer vers le haut, mais aussi les élèves moyens pour

qu'ils progressent et les bons pour que le collège résiste au risque (maîtrisé pour le moment) de fuite des meilleurs élèves. L'essentiel du travail décrit par le principal réside dans l'élaboration d'un suivi et d'une valorisation des réussites des élèves, d'une communication constante et transparente avec le corps enseignant (hyperstable, là aussi), d'un système de gestion des absences des enseignants, d'un suivi des résultats du collège dans une démarche d'évaluation impulsée dans ce département depuis plusieurs années, le tout dans une rigueur au quotidien. Au sein du collège est toujours en débat le type de cursus qu'il convient de mettre en place pour gérer l'hétérogénéité des résultats scolaires des élèves : comment allier les besoins spécifiques des élèves en difficulté avec le souci de maintenir des classes hétérogènes? À la suite de nombreux essais, l'équipe a opté pour des classes hétérogènes avec quelques structures de groupes de niveaux en cinquième. Organisation et réflexions qui portent leurs fruits puisque le collège obtient des résultats supérieurs à ceux qui étaient prévisibles d'après les critères d'évaluation de l'Inspection académique.

En effet, dans cette académie, un important travail a été entrepris en vue de construire un outil de pilotage académique des ZEP en croisant les performances des élèves (à l'entrée, à la sortie du collège et après la classe de 2<sup>nd</sup>e) avec de nombreux indicateurs socio-économiques, ce qui permet de comparer les problèmes rencontrés dans les différentes ZEP. C'est ainsi que les résultats nettement au-dessus de la moyenne en mathématiques obtenus à Grenay ont conforté le travail d'équipe des « matheux » du collège. À Lens, ce même regard a conduit à considérer les faibles performances des élèves au Brevet des collèges en histoire/géographie. Loin de se décourager devant l'objectivité de ces résultats l'équipe s'est mobilisée : mise en place d'un stage, d'une concertation et d'un travail d'équipe, pour voir les résultats des élèves fortement progresser (5 points de plus au Brevet entre 1996 et 1997).

Évaluer, comparer et réfléchir ensemble paraît être une modalité incontournable.

Élisabeth MARTIN, CAS-INRP

\* CRAP, Centre de ressources et d'animations pédagogiques. Responsable : M. Chiarello, action sur la circonscription de Bully-les-Mines. Tél. : 03 21 44 75 50.

## LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES

Sylvain BROCCOLICHI\*

DANS un contexte marqué par la crainte du chômage et par la perception croissante de ses rapports avec le niveau de formation, la part des jeunes de 15 à 18 ans non scolarisés a été divisée par quatre entre 1984 et 1994. Les sorties sans qualification ont seulement été divisées par deux durant la même période et concernent encore 7 % d'une génération en 1995, alors que les taux de chômage à ce niveau de sortie sont les plus élevés depuis deux décennies et ont encore augmenté au cours des années 1990 : 55 % de chômeurs en 1991 et 1992 et 72 % en 1994, parmi les non qualifiés neuf mois après leur arrivée sur le marché du travail, soit respectivement 15, 25 et 45 points de plus que les sortants de niveau CAP-BEP, baccalauréat et post-baccalauréat (Vialla, Lebris, Lemaire, 1994).

Qu'est-ce qui conduit toujours de nombreux jeunes à quitter l'école précocement alors que l'évolution des normes en la matière et la menace du chômage sembleraient devoir les en dissuader ? Nous avons recherché des éléments de réponse à ces questions en nous appuyant sur une enquête qualitative connectée au suivi longitudinal que la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) effectue sur un panel de près de 27000 élèves entrés en classe de 6<sup>e</sup> en septembre 1989.

### DES RISQUES TRÈS INÉGAUX SELON LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES ET LES ACQUIS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Près de 3 % des élèves du panel avaient déjà quitté le système éducatif moins de cinq ans après leur entrée en 6<sup>e</sup>. Mais les fréquences de ces scolarités avortées variaient considérablement selon les caractéristiques sociales et scolaires des élèves. Dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres ou d'enseignants, ces interruptions précoces d'études sont encore bien plus inégales selon les performances aux épreuves nationales à l'entrée en 6<sup>e</sup> : le risque est presque cent fois plus élevé (un peu plus de 12 %) dans le cas des élèves dont les perfor-

mances sont parmi les 10 % les plus faibles que dans le cas des élèves dont les performances sont supérieures à la moyenne (pour ces derniers, le risque est infime, entre 0,1 et 0,2 %). La situation d'échec est bien le facteur prédominant. Néanmoins, pour un même niveau d'acquisition à l'entrée en 6<sup>e</sup>, la fréquence des interruptions précoces d'études varie encore dans des proportions importantes selon les groupes sociaux (de 1 à 4) et, de façon plus surprenante, selon que les élèves ont redoublé ou non au collège (de 1 à 2).

### LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES SONT MOINS FRÉQUENTES PARMIS LES ÉLÈVES QUI REDOUBLENT AU COLLÈGE

Une bonne réussite scolaire à l'arrivée en 6<sup>e</sup> est associée à une faible probabilité de redoubler au collège et rend quasiment nul le risque de sortir prématurément du système éducatif. On s'attendrait donc à ce que le redoublement au collège soit associé à un plus fort risque d'interruption précoce d'études. Or c'est le contraire puisque moins de 2 % des redoublants (au collège) sont dans ce cas contre plus de 3 % des non-redoublants.

On peut certes rapprocher ce constat du fait, non moins surprenant, que les élèves les plus en difficulté à l'arrivée au collège ne sont pas ceux qui y redoublent le plus : en effet, dans le groupe des élèves dont les performances aux épreuves nationales sont parmi les 10 % les plus faibles, seulement un sur trois redouble contre un sur deux dans les deux tranches de 10 % immédiatement supérieures. Mais si l'on tient compte du niveau d'acquisition et de l'âge à l'entrée en 6<sup>e</sup>, l'abaissement de la fréquence des sorties précoces associé au redoublement au collège est encore plus marqué : ainsi, parmi les élèves arrivés en 6<sup>e</sup> avec deux ans de retard, 9 % de ceux qui redoublent au collège et 19 % de ceux qui n'y redoublent pas interrompent précocement leurs études ; de même, 11,5 % des redoublants et 28 % des non-redoublants pour les élèves ayant deux ans de retard et dont les performances aux épreuves nationales de 6<sup>e</sup> sont parmi les 10 % les

plus faibles. Pour des raisons mal connues, le redoublement au collège paraît donc augmenter les chances de rester scolarisé, mais n'est pratiqué que pour une minorité des élèves les plus en échec.

### ESPOIR D'AMÉLIORATION ET AIDE PRÉVUE SEULEMENT POUR UNE MINORITÉ DES ÉLÈVES LES MOINS ADAPTÉS SCOLAIREMENT

Les témoignages recueillis dans les collèges rendent intelligibles la propension dominante à y faire moins redoubler les élèves les plus en difficulté. Durant la décennie précédente, les personnels des collèges ont été de plus en plus contraints de garder jusqu'au niveau 3<sup>e</sup> leurs élèves les plus inadaptés scolairement tout en étant incités à réduire la fréquence des redoublements et les décisions d'orientation contraires aux vœux des familles (Trancart, 1993 ; Broccolichi, 1995). Là où la fraction d'élèves en difficulté paraissait trop importante pour envisager de les faire tous redoubler, s'est alors instaurée une distinction entre ceux qui étaient supposés « bénéficier d'un redoublement » et ceux qui étaient davantage perçus comme des « cas désespérés » ou des « perturbateurs » dont on ne jugeait pas utile de prolonger d'un an le séjour au collège. Ainsi, le redoublement des moins adaptés scolairement se trouve-t-il plus souvent associé à un espoir d'amélioration que leur non-redoublement.

Pour mieux comprendre la réduction des interruptions d'études précoces en cas de redoublement au collège, il ne suffit pas de préciser ce qui intervient dans la décision de faire ou non redoubler. Il faut examiner aussi les conditions dans lesquelles se trouvent placés les redoublants et les non-redoublants. Des travaux récents portant sur différents systèmes scolaires suggèrent que certaines mesures d'aide sont de loin préférables au redoublement (Crahay, 1997), mais dans le contexte du collège en France, tout se passe comme si l'absence de redoublement des élèves en grande difficulté allait de pair avec une absence

\* Sylvain Broccolichi, Université de Dijon. Ce texte est une version abrégée d'un article écrit avec Brigitte Larguère : « Les élèves sans qualification moins de cinq ans après leur entrée au collège », *Éducation et formations*, n° 48, 1996.

générale de perspective d'aide et d'amélioration pour eux. En particulier dans les collèges qui sont pris dans une spirale d'échec (Moisan, Simon, 1997), et où les moyens d'aider les élèves paraissent sans commune mesure avec l'ampleur des problèmes à résoudre, l'aide tend, comme le redoublement, à être réservée à une fraction souvent minoritaire des élèves en difficulté : ceux qui sont considérés comme les moins « irrécupérables », les plus sérieux, ou parfois simplement ceux qui ont les bons emplois du temps.

Dans un tel contexte, comme nous le verrons, le devenir des élèves en grande difficulté dépend de l'aide qu'ils peuvent recevoir en dehors du cadre scolaire ainsi que des particularités des classes dans lesquels ils se trouvent placés.

### **SITUATION D'ÉCHEC, MANQUE DE RÉGULATION ET DÉVELOPPEMENT DE L'INDISCIPLINE AU COLLÈGE**

La relation très forte, relevée précédemment entre le risque d'interruption d'études et le niveau d'acquisition mesuré à l'entrée en 6<sup>e</sup>, mettait au premier plan le déficit des acquisitions réalisées durant la scolarité primaire. De façon complémentaire, l'étude des dossiers scolaires ainsi que les témoignages des adolescents concernés, de leurs parents et de leurs interlocuteurs scolaires indiquent qu'échecs et démobilités s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'enseignement élémentaire n'avait pas réussi à faire acquérir à ces élèves les connaissances nécessaires à leur adaptation scolaire ultérieure, tout en ayant préservé leur sentiment d'avoir leur place à l'école en tant qu'élève inscrit dans une relation de travail comportant une dimension de coopération avec l'enseignant. Au niveau du collège, l'exigence de travail personnel s'élève, et la situation d'échec n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. Pour les élèves qui éprouvaient des difficultés à décoder les attentes des enseignants et les énoncés scolaires, et qui ne disposaient pas d'interlocuteurs pour les y aider, l'extrême faiblesse du rendement de leur travail semble avoir un effet extrêmement dissuasif sur leur investissement scolaire. Pourquoi continueraient-ils tant bien que mal à « jouer le jeu » proposé par l'enseignant s'ils ont le sentiment de n'avoir rien à y gagner en restant considérés (et en se considérant eux-mêmes de plus en plus) comme des

élèves « nuls » ? Leurs récits permettent de comprendre que ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où les conditions écologiques s'y prêtent, c'est-à-dire notamment où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions. De façon très variable selon les classes qu'ils fréquentent (et aussi dans un premier temps selon les disciplines et les enseignants qui permettent ou non l'accès à des gratifications partielles), de nombreux élèves « en difficulté » deviennent de plus en plus « difficiles » au cours de leur scolarité au collège.

### **L'INDISCIPLINE ACCÉLÈRE LA RUPTURE DES LIENS PÉDAGOGIQUES ET PERTURBE LE FONCTIONNEMENT DE NOMBREUSES CLASSES**

Durant la période qui précède l'interruption des études, l'indiscipline et/ou l'absentéisme tendent à s'amplifier et deviennent la principale source de dégradation des relations enseignants-élèves. Une analyse centrée sur l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation scolaire indique cependant que l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés (repérables au niveau des notes) dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation<sup>1</sup>. Des témoignages recueillis, il ressort que pour les élèves en échec, l'indiscipline pratiquée collectivement contribue à rendre vivable une position désespérée sur le plan scolaire puisqu'elle permet de transformer une situation de dévalorisation, de passivité et d'ennui en situation de vie sociale, d'activité ludique, voire de revanche prise sur les enseignants. Il n'en reste pas moins que ses conséquences sont souvent désastreuses tant sur les conditions de travail en classe que sur la possibilité de maintien d'une relation de coopération entre enseignants et élèves ; au point qu'on peut parler d'une véritable rupture des relations pédagogiques provoquée par « l'escalade » de l'indiscipline.

La rupture des liens pédagogiques et le développement de l'absentéisme ou de l'indiscipline en classe concernent une fraction beaucoup plus large que les seuls « sortants précoces » du système éducatif. C'est ce qui ressort très nettement de l'enquête portant sur des élèves ayant le même profil social et scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> que les « sortants », mais qui sont restés scolarisés sans redoubler six ans après leur entrée en 6<sup>e</sup>. La moitié d'entre eux présentait des troubles de

l'adaptation scolaire similaires à ceux des sortants tandis que rares étaient ceux qui se trouvaient en situation de réussite scolaire (en BEP) et pouvaient envisager avec optimisme une poursuite d'études jusqu'au niveau d'un baccalauréat technologique ou professionnel.

Malgré leur rareté, l'étude de ces cas de redressement d'élèves (dont l'évolution après la 6<sup>e</sup> est à l'opposé de celle des « sortants précoces ») s'avère instructive car ils présentent des traits communs – notamment au niveau du suivi de leur travail et des classes fréquentées – tout à fait opposés au groupe des sortants.

### **QUELLES POSSIBILITÉS DE RÉGULATION DANS L'ENTOURAGE ?**

La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposait pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire (et *a fortiori* de remédier à leurs difficultés) durant leur scolarité au collège, ou même dès l'école primaire. Et ils n'ont presque jamais eu accès non plus à des structures d'accompagnement ou de soutien scolaires dans leur quartier ou dans les établissements scolaires qu'ils ont fréquentés. Ce type de situation n'entraîne bien sûr pas systématiquement un échec précoce, mais paraît augmenter considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire (déménagement, hospitalisation, saut d'exigence lors d'un changement de classe, etc.) qui sont moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsqu'une régulation peut être assurée rapidement par l'entourage ou par des professionnels bien choisis. On constate en effet que le premier redoublement à l'école primaire est souvent associé à ce type d'événements. Le problème se pose de façon plus fréquente et plus aiguë au collège quand la nécessité du travail scolaire « hors école » s'accroît en même temps que la proportion de parents qui s'estiment « dépassés » pour en assurer l'encadrement (Héran, 1996). Certains parents attribuent l'échec de leur enfant à leur incompétence ou à leurs maladresses et vont jusqu'à s'interdire toute intervention dans le travail des enfants plus jeunes quand une autre personne de l'entourage peut assumer cette tâche.

Les jeunes sortants interrogés ne s'étaient pas sur cet aspect de leur scolarité qui est pour eux « dans l'ordre des choses » mais c'est tout le contraire

1. Les régularités observées dans cette enquête recourent celles qui ont été repérées en travaillant sur une centaine de dossiers scolaires dans le cadre d'une enquête sur « les abandons d'études avant la fin d'un cycle » (Broccolichi, 1997).

qu'on observe dans les cas de redressements d'élèves dont la situation en 6<sup>e</sup> était aussi inquiétante que celles des sortants mais dont l'adaptation scolaire ne s'est pas dégradée au collège, avant de s'améliorer très nettement en BEP. Des frères ou sœurs aînés, des voisins, des orthophonistes, des enseignants assurant un suivi individualisé en dehors des cours (et au-delà d'une année scolaire) se sont relayés presque sans interruption : cet accompagnement régulateur semble avoir contribué à enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, à maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et à favoriser en retour une attitude encourageante de la part des enseignants.

Échappant à la stigmatisation des « perturbateurs », ces élèves considérés comme « faibles mais sérieux » au collège, ont souvent été placés dans des classes à effectif allégé prévues pour ce type d'élèves (notamment au niveau de la 4<sup>e</sup>), ou dans des classes relativement « protégées » des problèmes d'indiscipline. C'est aussi sur ce point que les conditions de leur scolarité s'opposent très nettement à celles des élèves qui ont rapidement interrompu leurs études.

## DEUX TYPES DE SITUATIONS INTENABLES

Les deux types de situation qui précèdent régulièrement l'interruption précoce des études mettent au premier plan les problèmes d'échec et d'indiscipline dans des configurations à première vue opposées. Dans la majorité des cas, l'interruption d'études survient dans des classes souvent baptisées « classes poubelles », où se trouvent regroupés en proportions importantes des élèves cumulant échec scolaire et problèmes comportementaux. Une partie des élèves de ces classes ne supporte pas les tensions et l'indiscipline extrêmes qui y règnent.

Akim : « *Je ne sais pas si j'aurais coulé ou pas en 5<sup>e</sup>, mais moi j'aurais préféré faire une 5<sup>e</sup> normale plutôt que de faire une fausse classe comme celle où ils m'ont envoyé, vraiment une sale classe. (...) C'est une classe où vous n'apprenez pratiquement rien (...) où l'on met tous les gens dont on ne veut pas. (...) Je ne me sentais pas du tout à ma place. Trop qui foutent le bordel, qui parlent pendant que le prof il faisait cours (...). C'est pas normal.* » (Le CPE de l'établissement estime que cette classe sert effectivement de « porte de sortie » aux collèges avoisinants en leur permettant « d'isoler les élèves difficiles »). Ce type de témoignage n'est pas du tout un cas isolé).

Dans une deuxième série de cas, il s'agit d'élèves qui ont connu l'échec et l'indiscipline en classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> mais qui sont passés à l'ancienneté dans des classes de 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> générale où ils vivent une situation extrême d'échec, aggravée par un sentiment d'isolement.

Diane : « *Je me tenais au fond de la classe, j'attendais que ça se passe. (...) Les élèves étaient trop sérieux. Ils travaillaient trop bien. Et puis moi, j'en ai eu marre. Dès que j'ai eu 16 ans, j'ai arrêté. (...) Ma mère me disait "arrête pas l'école". Je lui disais "oui, mais à l'école je fais rien de plus"... ça servait à rien que j'y aille. J'aimais mieux être ici à faire ce que j'avais à faire, qu'attendre que ça se passe sur une chaise.* »

Ces deux types de situations ont en commun de faire vivre à une fraction de la classe (ou à un individu isolé) une expérience pénible sur le plan subjectif et manifestement dénuée de toute vertu formatrice. Dans les deux cas, les élèves qui « craquent » sont ceux qui ne partagent pas avec les élèves de leur classe les dispositions qui leur permettraient de participer aux activités « dominantes ». À la perte du sens classique de leur présence à l'école (apprendre, préparer son avenir...), leur isolement relatif ajoute l'impossibilité de s'affilier à un groupe de pairs et d'ainsi mieux supporter le caractère désespéré de leur situation sur le plan scolaire.

## UN NÉCESSAIRE TRAVAIL EN AMONT

Les comparaisons effectuées permettent de comprendre que les dégradations observées dans l'enseignement secondaire ne résultent pas mécaniquement de l'état initial des élèves mais renvoient au problème de l'harmonisation entre ce qui est exigé d'eux et l'encadrement pédagogique qui permet d'assurer une régulation des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer. Les cas de redressement étudiés soulèvent en particulier la question du partage des tâches entre l'encadrement scolaire et l'encadrement familial. Ces évolutions positives restent exceptionnelles en milieu populaire parce qu'un accompagnement continu du travail scolaire n'y est que rarement assuré, alors qu'il y est plus nécessaire qu'ailleurs : les parents qui peuvent le moins familiariser préalablement leurs enfants à des éléments de culture scolaire et assumer le suivi des devoirs restent les moins armés pour remédier aux difficultés de leurs enfants.

Les modalités traditionnelles de traitement de l'inadaptation scolaire par les orientations courtes ont été supprimées à

la fin des années 1980 (du fait de l'impasse où elles menaient sur le plan professionnel) sans qu'aient été institués systématiquement de nouveaux modes de régulation. Cette « demi-mutation » du système d'enseignement a permis de réduire les interruptions d'études précoces tout en laissant une fraction importante des élèves en difficulté s'enliser dans l'échec et l'indiscipline, ce qui confronte beaucoup d'enseignants à des situations très difficiles à gérer. Les expédients permettant de faire face tant bien que mal à de telles situations ne doivent pas faire perdre de vue que des solutions plus efficaces et satisfaisantes sont à rechercher en amont de la rupture des liens pédagogiques, par l'instauration de modes de régulation plus précoces et systématiques dès l'école primaire et l'arrivée au collège. Bien sûr, de tels progrès supposent à la fois des moyens d'action mieux proportionnés à l'ampleur des difficultés existant localement et des avancées qualitatives nécessitant des formations et des expérimentations.

## Bibliographie

- BROCCOLICHI (S.), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, 1995.
- BROCCOLICHI (S.), « Les abandons d'étude avant la fin d'un cycle », *Bulletin d'Information de l'ONISEP*, n° 518, 1997.
- CRAHAY (M.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck, 1997.
- GRISAY (A.), DETHIER (A.), « Les deux premières années au collège », *Éducation et formations*, n° 34, 1993.
- HÉLAN (F.), « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE première*, n° 350, décembre 1994.
- MOISAN (C.), SIMON (J.), *Les déterminants de la réussite en zone d'éducation prioritaire*, INRP, 1997.
- TRANCART (D.), « Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics : évolutions de 1980 à 1990 », *Éducation et formations*, n° 35, 1993.
- VIALLA (A.), LEBRIS (F.) et LEMAIRE (S.), « Les sorties de formation initiale », *Économie et Statistique*, n° 277-278, 1994.

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE, Claude VOLKCRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,

Centre national de ressources sur les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 62 ou 90 47

Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr

ISSN 1276-4760

CPPA (en cours)

## ► POUR EN SAVOIR PLUS

### QUELQUES REGARDS COMPLÉMENTAIRES

• « Répondre à une préoccupation majeure : les élèves en très grande difficulté. On a entendu chaque année répéter cette question : les enfants en très grande difficulté, que quelques rapports appellent d'ailleurs enfants "en détresse", peuvent-ils encore être secourus par les structures éducatives existantes ? On a compris que ce n'était plus une affaire de disponibilité, ni même de dévouement : toutes les ressources en sont épuisées. (...) On ne peut plus, sans faire courir de grands risques à l'institution, aux enfants en détresse et aux éducateurs, laisser chaque collègue face à cette gageure, en proie à sa mauvaise conscience. À ce point de difficulté, l'autonomie ne répond plus et les équipes pédagogiques restent désemparées. C'est le sujet d'une nécessaire réflexion de niveau national. » (Rapport de l'IGEN, *Le collège*, La Documentation française, 1997)

*Vous voulez être sûr de recevoir X. Y. ZEP ? Prévenez-nous de tout changement de destinataire, d'adresse...*

• « En moyenne, les élèves qui sont en difficulté travaillent moins en dehors de la classe, quel que soit leur milieu social d'origine. L'écart moyen, après deux ans de collège, est de l'ordre d'une heure trente par semaine (7 heures au lieu de 8h30), et même de deux heures trente si l'on compare les garçons les plus en difficulté à ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Le temps consacré aux seuls devoirs décroît régulièrement, surtout chez les garçons, selon leur degré de difficultés scolaires. » (...)

« La sixième constitue un pallier nouveau : il n'est pas sûr que l'on y attende tout à fait la même chose que dans les classes précédentes lorsqu'on demande d'apprendre une leçon ; le travail n'y est généralement plus donné en une fois pour le lendemain, mais chaque jour, avec des échéances variées, le plus souvent à plusieurs jours de distance. (...) On n'est pas fondé en sixième, si l'on constate que les élèves "manquent de méthode", à en rejeter la responsabilité en amont. Il y a des apprentissages nouveaux à construire. N'oublions pas que le collège se voit assigner, entre autres objectifs prioritaires, celui de "donner l'habitude du travail personnel". En réalité, malgré des initiatives heureuses mais trop peu nombreuses, il existe au collège un sérieux déficit de formation aux méthodes et de préparation au travail personnel. (...) Les actions complémentaires des enseignants prévues dans le

cadre des projets d'établissement n'en sont que des palliatifs pas toujours suffisants ni appropriés ».

(Rapport de l'IGEN, *Le travail personnel des élèves en dehors de la classe*, La Documentation française, 1995)

• Dans une enquête portant sur la période 1990-1992, A. Grisay et A. Dethier notent une progression des connaissances des élèves mais qui s'accompagne d'une « chute de la motivation » et d'une augmentation des attitudes de démobilité, que les auteurs relient à la stagnation des acquisitions en matière d'organisation du travail. « Ces acquisitions (méthodologiques) n'ont donc manifestement pas été prises en charge par l'institution scolaire. C'est d'autant plus inquiétant que (...) les exigences en matière d'autonomie s'accroissent significativement, en particulier pour ceux des élèves dont les parents se sentent désormais "dépassés" et renoncent à suivre de près le travail de leur enfant. Le fléchissement de l'encadrement familial, très net au cours de ce premier cycle du secondaire, ne paraît pas perçu – ou pris en compte – par l'institution, qui ne semble avoir pris aucune mesure particulière pour y suppléer. »

(A. Grisay et A. Dethier, « Les deux premières années au collège », *Éducation et Formations*, n° 34, 1993, pp. 23-24)

• Si l'on définit comme « élève en difficulté » un élève qui cumule deux des trois critères mesurés à l'entrée au collège et deux ans plus tard (retard d'au moins un an, appartenance au quart inférieur à l'évaluation en français et en mathématiques), on se rend compte que « l'organisation dans le travail des élèves parvenant à surmonter leurs difficultés est très supérieure, non seulement à ceux qui n'y parviennent pas, mais encore à ceux qui connaissent des difficultés plus récentes. (Au cours des deux premières années de collège) la chute de ce score (d'organisation du travail) est très marquée pour les deux derniers groupes. (...) De même, le soutien familial des élèves cumulant des difficultés en début de sixième et deux ans après, subit un fléchissement beaucoup plus marqué que pour les autres groupes. »

(D. Trancart, « Progrès cognitifs, non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège », *Éducation et Formations*, n° 36, 1993)

• Une enquête dirigée par François Héran confirme l'importance des inégalités liées au niveau d'études des parents quant à leurs possibilités d'encadrement du travail scolaire de leurs enfants. Il apparaît notamment que les mères titulaires d'un CAP ou du BEPC, ou même seulement du certificat d'études primaires consacrent plus de temps à aider leur

enfant que les mères diplômées de l'enseignement supérieur pendant la scolarité primaire, mais que cette différence s'inverse dès le niveau du collège du fait de la proportion de parents qui se sentent « dépassés » à ce niveau : « Entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui disent l'être souvent, la durée de l'aide est divisée par trois à chaque niveau de scolarité ». « Au début de la scolarité à l'école primaire, (...) ce sont les titulaires d'un diplôme modeste qui investissent alors le plus d'efforts. À partir du collège, en revanche, le capital scolaire des parents s'investit directement sous forme de temps passé et, plus les parents sont diplômés, plus on les voit soutenir le travail de leurs enfants ». À ces inégalités de « temps d'encadrement », facilement quantifiables, s'ajoute évidemment l'inégale qualité pédagogique des interventions, liée à l'inégale maîtrise des connaissances en jeu et des aspects méthodologiques selon le niveau d'études des parents.

(F. Héran, « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, n° 350, décembre 1994)

• « Il existe des catégories de publics que les établissements ne parviennent pas à prendre en charge de manière satisfaisante. Il s'agit d'abord des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Les équipes d'établissements ne souhaitent pas les scolariser dans les dispositifs. Elles ne souhaitent pas davantage les regrouper, craignant de concentrer les problèmes. Ils sont donc regroupés dans les divisions ordinaires. Cette solution n'est évidemment pas satisfaisante car les enseignants ne développent plus à leur égard d'exigences scolaires véritables ; l'essentiel est qu'ils se tiennent tranquilles. Ces élèves cessent de fait d'exister en tant qu'élèves, ce qui ne peut que les enfermer dans leur révolte et d'une certaine manière les humilier. Quelques établissements cherchent des solutions empiriques adaptées. Ils pourraient servir de terrain d'expérimentation. (...) Mais il est peut-être nécessaire de conduire des actions dès la classe de sixième, voire dès l'école primaire, de manière à prévenir les difficultés, en anticipant leur prise en charge. »

(Rapport de l'IGEN, *L'accès à la qualification et à l'insertion des élèves en difficulté au collège*, La Documentation française, 1997)

Anne SENÉE, CAS-INRP

**sur Internet : [www.inrp.fr/zep](http://www.inrp.fr/zep)  
la banque de données DIF-ACT**

présente 500 actions pédagogiques  
et éducatives en ZEP urbaines et rurales  
et aussi sur Minitel 3616 INRP code DIF

## ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN ZEP UN GROUPE DE RECHERCHE-ACTION POUR LA FORMATION

Il y a deux ans, des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), des chercheurs en didactique des mathématiques, des formateurs des académies d'Amiens et de Versailles, tous préoccupés à des titres divers par l'enseignement des mathématiques dans les classes difficiles, ont décidé d'essayer d'y voir plus clair en travaillant directement avec des enseignants confrontés à ce type de classes. D'où la création d'un Groupe de recherche-action pour la formation (le GRAF), fondée sur une forte conviction commune : on peut partir des mathématiques pour aborder le problème, voire pour le faire avancer, et on peut impliquer des « enseignants de terrain » dans un travail commun pour mieux comprendre, pour expérimenter, et pour essayer d'aider.

En effet, différents travaux ont révélé que des scénarios particuliers, élaborés en didactique des mathématiques, et qui ont une certaine efficacité dans des classes standards, sont difficilement utilisables dans des classes difficiles. Les raisons en sont diverses, mais tiennent, pour une large part, au rapport au savoir des élèves concernés, très lié à l'action et à l'application, et résistant au nécessaire travail de décontextualisation, de formalisation et de mise en cohérence des tâches et exercices réalisés en classe. Il faut donc réfléchir aux adaptations nécessaires de certaines théories de l'apprentissage à ce type de public particulier.

C'est dans cette perspective que le GRAF « Enseigner les mathématiques en ZEP »\* a débuté son travail, d'une part en faisant un état des lieux de ce qui est essayé par les professeurs en classe, d'autre part en éprouvant des « stratégies » possibles. Pour les membres du GRAF, la volonté est de réconcilier les élèves avec le travail scolaire et l'apprentissage. Autrement dit, il s'agit d'enseigner sans changer les contenus ni les exigences que l'on a vis-à-vis des élèves plus favorisés,

mais en adaptant les formes et les modes de faire. Le but est de tester l'efficacité de méthodes qui soient simples à mettre en œuvre dans le quotidien des classes, par la confrontation entre les expérimentations de terrain et la réflexion des chercheurs, les inspecteurs ayant un rôle d'animation, de facilitation des échanges, et de suivi des groupes de travail.

Deux thèmes ont été retenus dans un premier temps, faire des mathématiques en dehors, et dans la classe. Nous avons ainsi tenté de dresser un premier bilan des difficultés que rencontrent les élèves pour faire le travail qui leur est demandé à la maison, et, à partir de ce bilan, d'interroger et de repenser les objectifs et les formes de ce travail. Nous avons également travaillé à l'analyse de séances de travail sous forme de jeux mathématiques, mises en place dans son collège par un professeur. Une autre de nos pistes de travail porte sur la démonstration. En effet, dans les ZEP peut-être plus qu'ailleurs, les élèves sont demandeurs de « résultats » (au sens mathématique), de « recettes » qui leur permettent d'avoir de bonnes notes. Les professeurs peuvent être tentés de faire moins de démonstrations que dans d'autres établissements. Or, on peut faire l'hypothèse qu'il est encore plus important en ZEP qu'ailleurs, de veiller à mettre en place des scénarios pour que la question de la « vérité mathématique » de ce qui se joue en classe, à un moment précis, se pose réellement aux élèves. D'où notre projet de travailler à inventer et tester des scénarios, aussi simples que possible pour que la démonstration de certains résultats de cours soit, sinon réclamée du moins acceptée et reconnue, par les élèves.

Aline ROBERT, IUFM de Versailles

Jacqueline PENNINGCKX, IPR, Académie de Versailles

\* GRAF : IUFM, Académie d'Amiens, tél. : 03 22 53 59 99  
ou Secrétariat IPR Versailles, tél. : 01 30 83 40 43.

# RESSOURCES

## DU NOUVEAU SUR INTERNET

INTERNET se développe à grande vitesse. Un certain nombre de ZEP ont déjà créé un site, toutes devraient être connectées prochainement (cf. « Boussole », p. 8). L'INRP innove en ouvrant sur son site un chapitre « les ZEP » : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr). Deux entrées sont proposées :

- *La relance des ZEP 1998* avec l'ensemble des textes produits au niveau national par le Comité de pilotage : les documents envoyés aux ZEP pour réaliser les états des lieux, les dossiers thématiques.

- *Le Centre Alain Savary*, centre national de ressources sur les ZEP, présentant, entre autres, les rubriques « bibliographies », « publications » ainsi que la banque de données DIF-ACT.

Ce site représente une ressource nouvelle pour les acteurs de ZEP, en particulier parce qu'ils peuvent désormais télécharger les dossiers thématiques qui présentent une problématisation des principales orientations de la réflexion collective menée en permanence dans les ZEP vivantes, illustrée par des extraits d'ouvrages ou d'articles. Les trois dossiers pro-

posés sont téléchargeables en trois fichiers Word :

1. *Maintien des exigences, contenus et formes d'enseignement* (62 Ko). La priorité accordée aux apprentissages et le maintien d'un haut niveau d'exigence constituent un défi qui nécessite de réinterroger les rapports entre formes et contenus d'enseignement, entre actions et projets « exceptionnels » et travail ordinaire de la classe, entre les projets portant sur l'amélioration de la « vie scolaire » ou sur « l'aide aux devoirs » et la transformation du rapport au savoir et au travail scolaire des élèves, entre les actions et dispositifs destinés aux élèves « en grande difficulté scolaire » et ceux destinés aux élèves « ordinaires ».

2. *Pour une évaluation régulatrice des actions et projets ZEP* (85 Ko). La nécessité d'une évaluation régulatrice et d'un pilotage local et académique des projets et de la politique ZEP, s'attachant moins aux résultats ponctuels obtenus qu'à leur évolution, et permettant de procéder, s'il y a lieu, aux modifications et ajustements nécessaires, est impérative.

3. *Enseignants-parents-partenaires : activité, légitimité, professionnalité* (148 Ko). Pour la mise en œuvre de modalités de partenariat et d'actions en direction des parents qui respectent la professionnalité et la légitimité de chacun, et qui ne conduisent pas, en dépit des intentions affichées, à une stigmatisation et une dévalorisation des familles...

Les pages décrivant le Centre Alain Savary intéresseront les acteurs de ZEP surtout pour l'accès à la banque de données DIF-ACT qui présente 500 actions éducatives à ce jour, sous une forme abrégée, et prochainement de façon complète. DIF-ACT a pour premier objectif la mise en relation de personnes travaillant sur des mêmes questions, avec des élèves de même niveau et dans un environnement social semblable. Par ailleurs, pour la formation initiale et continue, DIF-ACT se révèle être un outil unique pour comparer des cheminements variés définis à partir d'objectifs semblables. Un prochain numéro d'X.Y.ZEP reviendra sur cette banque de données.

Claude VOLKCRINGER, CAS-INRP



## ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

## • Ouvrages

**Comment les enfants apprennent les sciences.** J.-P. Astolfi, B. Peterfalvi, A. Vérin. Paris : Retz, 1998. 119 F.

*L'ouvrage décrit les enjeux actuels de l'enseignement scientifique dans le cursus de formation intellectuel des enfants et avance des propositions pour son renouvellement. Issu des travaux de l'INRP, il constitue un outil de référence destiné aux formateurs scientifiques de l'école primaire et du collège et aux enseignants soucieux de renouveler leurs pratiques pédagogiques des sciences.*

**Je vous écris sans faute.** Colloques et conférences sur l'orthographe, avril 1997. Académie de Nancy-Metz, Groupe Maîtrise de la langue. Nancy : CRDP de Lorraine, 1998. 123 p. 80 F.

*Ces conférences ont été organisées dans l'Académie de Nancy-Metz pour amorcer dans une perspective opérationnelle une réflexion pédagogique sur l'orthographe, qui apparaît au fil des contributions comme un savoir linguistique et un savoir-faire scriptural particuliers, entretenant des liens multiples avec l'oralité, la lecture et l'écriture, et pouvant être considérée comme pré-texte à raisonnement sur la langue.*

A signaler également sur ce thème le n° de la revue *Le Français aujourd'hui* : « Des conflits en orthographe », n° 122, juin 1998. 70 F + 5 F de port. Association française des enseignants de français (AFFF), 19 rue des Martyrs, 75009 Paris, tél. : 01 45 26 41 41.

**Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse.** Collectif, M.C. Bloch et B. Gerde (dir.). Lyon : Chronique sociale, 1998. 305 p. 128 F.

*Partant de l'hypothèse que les jeunes décrocheurs représentent non pas « le précipité » mais « l'épicentre » de la crise scolaire, des rencontres nationales ont été organisées en janvier 1998 par l'association La Bouture, qui diffuse également un film « Paroles de décrocheurs » destiné à outiller des démarches de sensibilisation.*

Association La Bouture, 19 avenue Alsace-Lorraine,

38000 Grenoble, tél. : 04 76 51 25 62.

## • Revues

**Quand les élèves posent problème.** Les Cahiers pédagogiques, n° 366, sept. 1998. 50 F.

*Récits et témoignages d'enseignants : « Ici ce ne sont pas les élèves à problèmes qui nous intéressent, ce sont ceux qui nous posent problème, c'est-à-dire ceux qui nous placent face à un obstacle à franchir, une tâche à accomplir. Que nous disent-ils de l'école et de l'enseignement en général et que peuvent-ils nous faire apprendre ? »*

Les Cahiers pédagogiques, BP 72402, 44324 Nantes cedex 3, tél. : 02 40 52 36 93.

**L'expérience scolaire.** L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 27, n° 2, juin 1998. 95 F. Dans un contexte de « désarticulation de l'institution scolaire », comment les élèves construisent-ils leur expérience scolaire et se construisent-ils eux-mêmes dans cette expérience ; comment élaborent-ils des stratégies et des projets ? Autour d'une enquête sociologique conduite par F. Dubet et D. Martucelli, ce numéro présente les analyses de différents chercheurs : A. Barrère, B. Dumora, E. Debarbieux, O. Cousin...

L'orientation scolaire et professionnelle, INETOP, 41 rue Gay-Lussac, 75005 Paris, tél. : 01 44 10 78 33.

**Les familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens.** Séminaire DEPIREDU 1997. Les dossiers d'Éducation et formations, n° 101, juin 1998. 95 F.

*Le dossier présente les textes des interventions des chercheurs à ce séminaire (J.-P. Terrail, D. Glasman, J.-P. Payet, J.-P. Pourtois, A. Van Zanten, S. Broccolichi...) et invite à une réflexion sur l'ensemble des facettes et des articulations entre actions de l'école et actions des familles : implication des familles dans le suivi des scolarités, collaboration entre les enseignants et les familles, effets des pratiques éducatives familiales sur les apprentissages scolaires, choix de l'établissement, dépenses d'éducation des familles.*

MEN, Direction de la programmation et de la prospective (DPD), 58 bd du Lycée, 92170 Vanves, tél. :

01 55 55 72 04.

## ► OUTILS

**Livret de communication – École maternelle – Cycle 1.** Inspection académique des Bouches-du-Rhône, CEFISEM, Circonscription Marseille 13, D. Leroy et A. Blanqui. CRDP, 1998. 15 F. *Élaboré avec l'école maternelle d'application des Abeilles à Marseille, ce livret permet d'informer les parents sur les objectifs d'apprentissage poursuivis à l'école maternelle et de leur communiquer des exemples d'activités qui sont mises en relation avec les compétences figurant dans les livrets d'évaluation des élèves. Aussi aisément accessible à la compréhension des parents que précis et rigoureux sur le plan pédagogique, il constitue également un outil exploitable par les enseignants et les divers partenaires de l'école.* CRDP, 31 bd d'Athènes, 13232 Marseille cedex 01, tél. : 04 91 14 13 36.

## ► MULTIMÉDIA

**La base de données du centre de ressources Ville-École-Intégration du CNDP** (cf. X.Y.ZEP n° 3) sera désormais diffusée 2 fois par an sur Cédérom à tous les abonnés du bulletin VEI Actualité (en février et septembre).

Abonnement à VEI Actualité : 130 F (10 numéros par an + 2 cédéroms). CNDP Abonnement, BP 750, 60732 Ste-Geneviève cedex, tél. : 03 44 03 32 32. (Chèque à l'ordre de l'agent comptable du CNDP).

## ► COLLOQUES

**Les sciences à l'école primaire.** Colloque organisé par l'Académie des sciences, le ministère de l'Éducation nationale, l'INRP les 30 et 31 janvier 1999 à la BNF. Contact : Claudine Larcher, tél. : 01 46 34 90 57.

## ► RÉGLEMENTATION

La loi de lutte contre les exclusions n° 98-657 a été promulguée le 29 juillet 1998. Les articles 140 à 149 concernent l'éducation. Les acteurs de l'Éducation nationale s'y reporteront utilement. L'article 1 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a été renforcé.

(<http://www.senat.fr/leg/98-657.html>)

A.S.

## BOUSSOLE

### Les textes publiés au B.O. de l'Éducation nationale durant l'été

CET été a vu paraître un certain nombre de textes que les acteurs de ZEP ne peuvent ignorer, tant ils renforcent l'action entreprise depuis plusieurs années dans les zones d'éducation prioritaires.

– Un texte qui présente l'ensemble des règles applicables au recrutement des emplois-jeunes (B.O. n° 8 du 3 septembre 1998).

– Deux textes sur l'éducation à la citoyenneté ont été publiés l'un après l'autre : un premier sur la protection du milieu scolaire (*Prévention des conduites à risque et Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté*, B.O. n° 28 du 9 juillet 1998) ; un second qui rappelle le cadre dans lequel l'éducation à la citoyenneté doit être mise en place (*Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*, B.O. n° 29 du 16 juillet 1998). Le texte sur la mise en place du projet éducatif local complète ce dispositif (*Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires*, B.O. n° 29 du 16 juillet 1998).

– L'éducation artistique et culturelle (*L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université*, B.O. n° 31 du 30 juillet 1998) fait l'objet d'un texte signé conjointement par le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, le ministre de la Culture et de la Communication et la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire. Il

visé à développer la dimension culturelle de l'école maternelle à l'université, à impulser des projets nouveaux, à organiser le dialogue avec les partenaires et à mettre en place un groupe de pilotage interministériel pour l'éducation artistique et culturelle.

– Le développement des nouvelles technologies et en particulier celui d'Internet nécessite des investissements souvent lourds pour les collectivités locales. L'annonce de la création d'un fonds de soutien de 500 MF par la Caisse des dépôts et consignations (*Développement des technologies d'information et de communication dans les premiers et second degrés*, B.O. n° 27 du 2 juillet 1998) devrait être une aide non négligeable au développement du programme gouvernemental « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information ».

– Un outil d'évaluation diagnostique est en place depuis maintenant un nombre important d'années dans les classes de CE2 et de 6<sup>e</sup>, il a été étendu plus récemment à la classe de seconde. L'obligation et la systématisation de ces évaluations sont cette année encore réaffirmées (B.O. n° 31 du 30 juillet 1998).

– Enfin la politique de relance des zones d'éducation prioritaires a donné lieu à un texte instaurant les réseaux d'éducation prioritaires et les contrats de réussite (*Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite*, B.O. n° 29 du 16 juillet 1998).

C. V.

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

mai 1999 (4 numéros par an)

n° 5

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

Réaliser un bulletin ZEP  
Quels objectifs ? Quels écueils

#### Recherche

Enseignants et chercheurs  
en REP

#### Ressources

Connaissez-vous l'ADRI ?

#### Brèves

- Dernières publications
- Multimédia
- Colloques

#### Boussole

Au BO de l'Éducation  
nationale

#### Dossier

Savoir-faire et faire savoir  
car la culture gymnique donne  
forme à l'esprit  
➤ Pour en savoir plus

Ce premier semestre 1999 a vu plusieurs événements importants pour tous les acteurs de la politique ZEP : publication des Actes des Assises nationales de Rouen, établis par la Direction des enseignements scolaires et diffusés dans toutes les ZEP ; publication de la circulaire de « Relance de l'éducation prioritaire » au BO du 28 janvier ; redéfinition de la carte des écoles et établissements faisant l'objet d'un classement en zone ou en réseau d'éducation prioritaire.

La nouvelle carte des ZEP concerne 220 000 élèves et près d'un millier d'établissements et écoles supplémentaires. 562 écoles, 63 collèges et 20 lycées professionnels sortent de ZEP (pour entrer la plupart du temps en REP) tandis que 1 387 écoles, 205 collèges et 12 LP y entrent. Au total, 5 337 écoles, 823 collèges, 30 lycées et 104 lycées professionnels sont aujourd'hui situés en ZEP, tandis que 1 438 écoles, 207 collèges, 9 lycées et 31 LP supplémentaires font partie d'un REP. La présentation de cette nouvelle carte le 11 février s'est accompagnée de l'annonce de mesures financières et d'avantages de carrière pour les enseignants et personnels de direction exerçant en ZEP.

La circulaire du 28 janvier, quant à elle, précise les conditions de mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite et réaffirme les dix orientations prioritaires du contrat de réussite. Parmi celles-ci, l'amélioration de l'accompagnement des enseignants, la promotion des échanges d'expériences et la création des conditions d'un pilotage plus performant, de même que le lien entre les actions dites « de terrain » et les travaux de recherche concernent au premier chef les centres de ressources qui doivent être créés et développés progressivement dans chaque académie et le Centre Alain Savary, dont la mission de « point d'appui essentiel » (avec le CNDP) de la nécessaire mise en réseau des Centres de ressources académiques est confirmée par la circulaire.

Reste que, bien évidemment, le cadre réglementaire et institutionnel ne saurait suffire à lui seul à créer ou à améliorer les conditions de la réussite scolaire en ZEP ou en REP, et que bien des questions, bien des problèmes demeurent quant à la mise en œuvre des contrats de réussite et des orientations préconisées. Questions et problèmes qui concernent aussi bien les ressources humaines et matérielles nécessaires à l'action, que l'indispensable travail collectif d'élaboration et de confrontation d'expériences, d'analyse et de bilan critique des réussites et des difficultés qui sont le quotidien de l'expérience de travail en ZEP, ou encore que l'invention de dispositifs et de modalités de pilotage et d'échanges qui enrichissent la compétence de chacun et puissent lui servir à mieux penser, mettre en œuvre et réguler son action et ses modes de collaboration avec autrui.

Travailler à élaborer des éléments de réponse à ces questions et problèmes est la tâche de l'heure, qui relève de la responsabilité de chacun. Le Centre Alain Savary, ses personnels et collaborateurs, ainsi que son Comité scientifique entendent bien prendre toute leur part et apporter leur contribution à ce nécessaire travail collectif.

Jean-Yves ROCHEX,  
Université Paris VIII



## Réaliser un bulletin ZEP : quels objectifs ? quels écueils ?

DEPUIS l'origine des ZEP, nombreuses sont les équipes qui ont voulu se doter d'un outil de communication interne, sous forme de bulletin ou de journal. Certains de ces journaux ont acquis une existence pérenne et bénéficient d'une déjà longue expérience, voire d'une certaine notoriété. D'autres connaissent un rythme de publication beaucoup plus irrégulier et soumis aux conjonctures nationales ou locales. D'autres encore ont disparu, victimes de l'usure, du départ ou de la dispersion des rédacteurs ou des équipes qui en avaient entrepris la publication, ou encore du manque d'écho émanant de ceux – enseignants et leurs « partenaires » – auxquels ils étaient destinés, et dont on espérait non seulement qu'ils le lisent mais qu'ils en nourrissent, pour une part, les rubriques. Les plus réguliers de ces bulletins ont un rythme de publication qui excède très rarement deux ou trois numéros annuels. Certains sont conçus et réalisés par un réel collectif de travail, parfois baptisé comité de rédaction, tandis que d'autres ne semblent dûs qu'à l'initiative, à la ténacité et à la plume d'un ou de quelques adultes qui sont pratiquement toujours les mêmes. Au total, et malgré la grande diversité des situations, il apparaît que la tentative de publier, aussi régulièrement que possible, un journal ou un bulletin de ZEP est à la fois très fréquente et pour le moins problématique, sans faire nécessairement l'objet d'une réflexion sur les raisons de tel ou tel succès ou de tel ou tel échec.

Les promoteurs ou les rédacteurs de ce type de publications s'efforcent de faire qu'elles puissent remplir différentes fonctions. D'une part, apporter au lecteur des informations, d'origine locale, départementale ou académique, ou nationale, d'ordre réglementaire ou réflexif, sur tout ce qui concerne de près ou de loin la mise en œuvre de la politique ZEP. D'autre part, donner à voir à tous les protagonistes de la ZEP ce qui se fait dans telle école ou tel établissement, tel centre social ou telle association, etc., cet objectif pouvant aller jusqu'à faire du bulletin non seulement un lieu d'échange de pratiques ou d'expériences, mais un espace de problématisation et d'analyse critique de ces pratiques et expériences. Certains bulletins peuvent également se faire l'é-

cho ou le relais d'actions de formation ou d'autres publications plus substantielles, livres ou articles, voire proposer des éléments de réflexion bibliographique, tandis que d'autres – ou les mêmes – offrent, régulièrement ou non, à leurs lecteurs un éditorial, un « point de vue », voire un billet d'humeur sur tel ou tel aspect de la politique ZEP, à l'un ou l'autre de ses niveaux de conception et de mise en œuvre. Lorsqu'un de ces bulletins a une existence régulière et pérenne, il peut à la fois, et sans que cela ait nécessairement été un objectif explicite de ses promoteurs, avoir une fonction de mémoire de la zone et faciliter par là, l'accueil et l'intégration des enseignants et professionnels qui y sont nouvellement affectés.

On voit ainsi tout l'intérêt que peuvent représenter la rédaction et la publication d'un tel bulletin ZEP. Mais on en mesure aussi la difficulté et les risques. Ceux-ci sont d'ordre divers, sans pour autant s'exclure les uns les autres. Risque de n'être la production que de quelques individus ou d'un cénacle très restreint, très vite susceptible d'être perçu, voire de fonctionner comme une coterie. Risque de devenir ou d'être perçu comme la voix ou la courroie de transmission de l'administration ou, au contraire, comme une tribune revendicative. Risque de s'essouffler à courir après une information beaucoup trop rapide pour une publication qui n'a que quelques numéros par an, voire d'offrir au lecteur des informations en partie périmées et d'entamer ainsi la crédibilité du bulletin et de ceux qui le réalisent. Risque de désintérêt des lecteurs et de lassitude des rédacteurs une fois passée la première période de curiosité et d'euphorie. La conscience de tels risques conduit à essayer de mieux comprendre les raisons qui font que tel ou tel bulletin y échappe et parvient, non seulement à paraître régulièrement depuis plusieurs années, mais à élargir le cercle de ses lecteurs et de ses rédacteurs.

Il semble que, lorsque tel est le cas, le bulletin concerné ne vise pas seulement, voire ne vise pas d'abord, à être un outil d'information et de communication, mais à être aussi ou même d'abord, un outil de travail, d'échange et de réflexion. Ainsi l'écriture d'un article n'a pas pour seul objectif, ou ne permet pas seulement de donner à voir telle ou telle pratique, expérience

ou réalisation, mais d'opérer un retour et une analyse critiques, utiles tant au rédacteur qu'au lecteur, sur celle-ci. Ce faisant, la réalisation du bulletin ne fait pas que donner à voir le travail individuel et collectif qui se fait dans la ZEP; elle contribue à le structurer, à l'enrichir et à le développer. Et bien souvent, c'est lorsque leur réalisation participe d'une telle dynamique que les bulletins ZEP suscitent l'intérêt de ceux auxquels ils sont destinés, et peuvent élargir le cercle de ceux qui les lisent mais aussi de ceux qui contribuent à leur conception, à leur rédaction et à leur diffusion.

Mais, nous dira-t-on, tout cela ne risque-t-il pas d'être très rapidement obsolète face aux possibilités offertes et à l'engouement suscité par les nouvelles technologies et Internet? Ne convient-il pas de ranger les publications papier au rayon des vieilleries pour « surfer » sur la modernité et s'orienter vers la création de sites Web par les coordonnateurs et les équipes ZEP? Un tel mouvement semble en partie amorcé et l'attrait pour les ressources et les avantages d'Internet et des nouvelles technologies semble puissant, dans les ZEP comme ailleurs. Mais ce n'est pas être passéiste de considérer que le passage du support papier au support multimédia n'autorise pas à faire l'économie des questions et réflexions que pose et requiert la réalisation d'outils de communication et d'échanges propres à une ZEP. Penser l'inverse, n'est-ce pas s'exposer à ce que la réalisation de sites Web bute sur les mêmes difficultés et les mêmes risques que ceux qui ont fait que nombre de journaux et bulletins ZEP ont disparu ou ne survivent que très difficilement?

J.-Y. R., avec la collaboration de  
C.I. VOLKCRINGER (CAS/INRP)  
et de G. GERZAIN (coordonnateur ZEP,

*Directeur de la publication* : Philippe MEIRIEU,  
Directeur de l'INRP

*Équipe rédactionnelle*

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE, Claude VOLKCRINGER

*Maquette et réalisation PAO* : Nicole PELLEUX

*Impression* : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les ZEP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Tél. : 01 46 34 91 62 ou 90 47

Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr

ISSN 1276-4760

CPPA (en cours)

## SAVOIR-FAIRE ET FAIRE SAVOIR CAR LA CULTURE GYMNIQUE DONNE FORME À L'ESPRIT<sup>1</sup> Frédéric SAUJAT\*

Il est fréquent de constater un intense engagement affectif des élèves dans les activités proposées en EPS, pour peu que ces dernières répondent à leurs besoins d'épreuve, de performance ou de compétition<sup>2</sup>. Mais il est non moins fréquent d'observer que cette mise en activité physique et sportive ne les conduit pas toujours sur la voie d'une réelle *éducation physique et sportive*.

Comment prendre appui sur cette mobilisation initiale pour susciter chez les élèves des motifs d'apprendre ? Comment déclencher chez ces derniers une activité technique par laquelle les émotions et les compétences en actes à l'œuvre dans leurs expériences motrices puissent faire l'objet d'un travail de mise en forme et d'élaboration dont ils perçoivent le sens et la nécessité ?

Telles sont les questions à l'origine du travail que nous présentons ici. Il a été conduit par une équipe d'enseignants d'une école élémentaire, située dans une ZEP marseillaise, autour de l'activité gymnique<sup>3</sup> : nous nous appuyerons plus particulièrement sur l'expérience menée en CE2, en suivant l'évolution de Bjorn, Florent et Tarik.

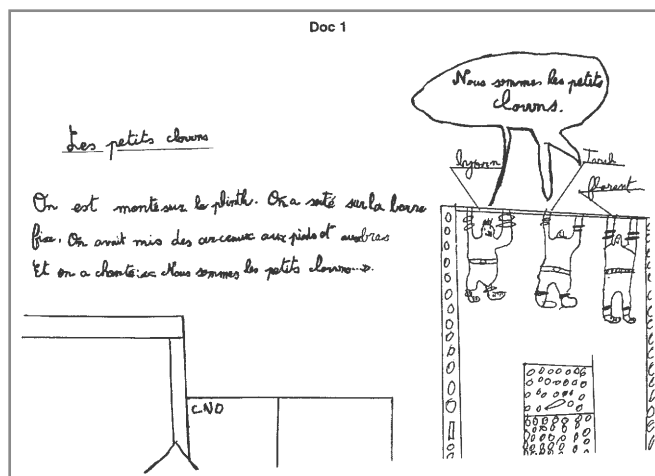
### « Les petits clowns » Le partage des émotions

Au cours de cette première étape, l'activité gymnique est vécue par les élèves sur le mode de l'épreuve<sup>4</sup> : il s'agit pour eux, face à un milieu nouveau (constitué d'appareils de toutes sortes, de tapis...), de se perdre pour se retrouver. Les élèves se servent des appareils pour jouer avec leur équilibre de bipèdes terriens, pour se donner le vertige, pour se retrouver la tête en bas, en cherchant à renouveler des émotions liées à la peur de la prise de risque et au plaisir de la conquête de nouveaux équilibres.

Les rapports qu'ils entretiennent entre eux sont organisés par cette activité émotionnelle qui peut conduire à des attitudes sociales contradictoires : l'autre est perçu soit comme un concurrent dans l'utilisation de l'appareil, source d'émotion, soit comme un partenaire dans le partage de ces émotions.

tourner autour, rester en équilibre, sauter...) et commencent à produire des formes corporelles originales.

Le jeu de vertige initial cède alors progressivement la place à une activité d'exploration au cours de laquelle l'autre devient, selon l'expression de Wallon, l'arbitre de ses exploits et de ses défaillances.



Bjorn, Florent et Tarik (doc. 1)\*\* témoignent de ce plaisir à se retrouver en fusion autour de leur activité commune de « petits clowns » : ayant perdu leurs appuis pédestres, en suspension à la barre fixe, ils célèbrent en chantant l'accès à cette posture « extra-ordinaire ».

### « Le danger » La maîtrise des appareils

Le plaisir pris par les élèves à remettre en cause leur motricité ordinaire jusqu'au risque peut être le ressort, sous certaines conditions (organisation du groupe-classe permettant le repérage d'exploits personnalisés et suscitant des comparaisons entre les élèves), d'une activité de confrontation aux appareils. Les élèves cherchent alors à se mobiliser pour dominer les appareils (franchir,

Tarik produit ainsi une figure sur la poutre – « le danger » –, nourrie du plaisir de maîtriser l'appareil en combinant déplacements variés, rotations et sauts.

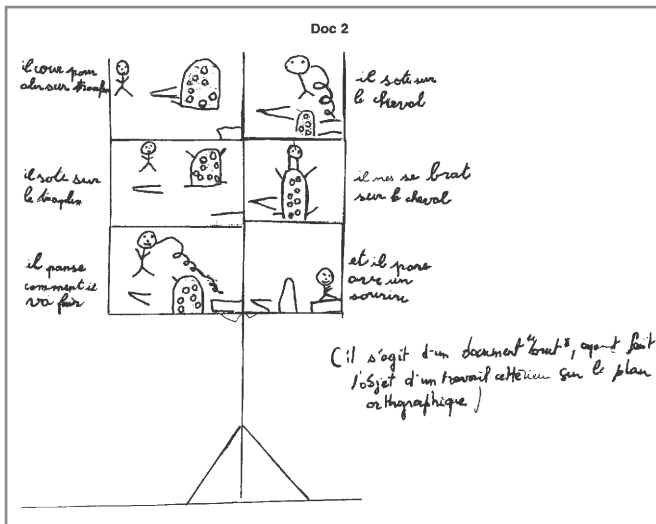
Florent, quant à lui, se confronte à une situation de franchissement (cheval) dont le document 2 (p. 4) rend compte. La structuration du texte, produit par lui-même à l'issue de la séance,

sous forme de bande dessinée montre qu'il commence à sortir d'une représentation globale et indifférenciée de ce qu'il fait en repérant la succession des actions qui constituent son activité d'exploration de l'appareil. La dernière vignette (« il part avec un sourire ») témoigne à la fois du plaisir de l'exploit réussi et de la prise en compte de l'autre comme témoin de cet exploit et comme gymnaste-adversaire, destinataire potentiel d'un défi (un petit groupe d'élèves était alors spectateur).

Émergent alors dans la classe les statuts de « héros » – celui qui sort vainqueur d'une série d'épreuves où le risque subjectif est élevé – pour telle ou telle figure gymnique, mais aussi de spectateur et d'adversaire. La différenciation de ces rôles sociaux est le résultat et la condition de l'évolution de l'activité des élèves.

\* Frédéric Saujat, IUFM d'Aix-Marseille/CIRADE, Université de Provence.

\*\* Les trois documents reproduits sont issus de l'article de F. Saujat « Du partage des émotions à une culture partagée », paru dans la revue *Contre Pied*, n° 3, sept. 1998, pp. 49 et 50.



### « Le saut de la mort » L'activité de productions de formes corporelles socialisées et rationalisées

Les exploits réalisés par chaque « héros » (c'est-à-dire au fil des séances par chacun des élèves) sont plus ou moins objets de convoitises. Leur recensement, leur confrontation et leur hiérarchisation vont s'opérer en les soumettant à une double sanction : il faut qu'ils soient reconnus par le groupe qui les classe selon les critères de virtuosité, de risque et d'originalité; et ils doivent manifester une maîtrise technique qui assure leur efficacité. On retrouve ici la définition donnée par Mauss de la technique : *acte traditionnel efficace*.

C'est par ses actes gymniques – ses exploits – que chaque élève se forge une place dans le groupe. Mais ces actes doivent être traditionnels et efficaces. Pas de technique sans transmission, donc sans tradition. Et pas de technique non plus sans effet matériel sensible.

Dans une étape ultérieure, les « héros » vont devoir sortir des relations duelles de défi, pour se faire les « experts » – ceux qui non seulement savent faire mais aussi savent faire savoir en partageant leur technicité – de productions gymniques reconnues par le groupe et rationalisées. Les élèves sont ainsi amenés à produire des écrits visant à *décrire* les figures dont ils sont les experts : le cadre utilisé pour ce faire est élaboré par l'ensemble de la classe en tenant compte des exigences de précision des actions et opérations évoquées par l'expert, d'utilisation d'un vocabulaire commun au groupe, de repérage de la figure par rapport au code et aux critères de la classe (risque, originalité, virtuosité) issus du travail de hiérarchisation évoqué plus haut. Ces écrits permettent de fixer dans la mémoire de la classe le résultat de son activité, et d'élaborer ainsi une culture gymnique commune, qui articule inven-

taire des réponses produites, connaissances et valeurs qui y sont attachées. Il s'agit de produire une mise à distance des réponses permettant la reconnaissance de leur diversité afin de rendre possible leur transmission dans le groupe. Ce travail sur le fond culturel du groupe est une première étape (il s'agit ici d'une classe de CE2) dans l'accès à la compréhension d'un niveau supérieur de

l'activité gymnique qui ferait apparaître les filiations de ces réponses en systématisant le repérage des combinaisons d'actions, du sens du déplacement et des postures dans l'action et à l'arrivée (par exemple, sauter en tournant ou sans tourner, vers l'avant ou vers l'arrière, groupé ou tendu, arrivée sur les fesses ou accroupi...)

L'activité des experts (ici aussi chaque élève pour telle ou telle figure) est désormais adressée au groupe-classe dont la culture gymnique est en cours de construction à travers l'élaboration du code de la classe. Il ne s'agit plus seulement d'une activité adressée à soi-même comme dans le jeu fonctionnel de vertige, ni même d'une activité adressée à l'autre comme témoin ou destinataire d'un défi, mais d'une *activité technique* qui produit un nouveau changement de sens pour l'élève confronté à la nécessité d'organiser, avec ses pairs et l'enseignant, la transmission de son savoir-faire à l'échelle de la classe. Cette exigence contraint les élèves à passer d'une transmission inter-individuelle de leurs exploits qui opérait jusque-là par le canal de l'expérience, du mouvement et de l'oral, à une transmission écrite qui dépersonnalise, décontextualise et rationalise leur production gymnique.

« La capacité à se situer parmi les autres et dans le champ des possibles [devient] une condition à l'ap-

propriation active de nouveaux pouvoirs moteurs »<sup>5</sup>.

Les productions gymniques, hiérarchisées à partir des bilans de réalisation selon le principe « les réponses les plus rares sont les plus chères », se dégagent progressivement des personnes pour s'inscrire dans la tradition du groupe et nourrir l'efficacité technique de celui-ci.

Le document 3 rend compte de la façon dont cette activité s'organise pour Florent, expert du « saut de la mort », tandis que Bjorn se propose de conduire la communauté de gymnastes « au-delà du vertige » à la barre fixe et que Tarik explique comment faire « le cirque » en enchaînant « équilibre et cabriole » sur un demi-cylindre de mousse.

### Apprendre à l'école en faisant de la gymnastique

Nous nous contenterons, pour éviter de conclure trop rapidement à partir d'une expérience limitée, d'essayer de montrer en quoi cette dernière, rejoignant par là certaines hypothèses de recherche, conduit à déplacer le regard communément porté sur quelques questions vives de l'enseignement/apprentissage en ZEP.

- L'hypertrophie de projets qui, considérant à juste titre la maîtrise de la langue comme un enjeu majeur de la réussite scolaire en ZEP (et ailleurs...), se centrent sur les activités de lecture et

Doc 3

Nom de la figure : *Le Saut de la mort.*

Nom de l'expert : *Florent*

Type d'action :  
 \* voler   
 \* tourner   
 \* se déplacer

Mes conseils :  
*Attendre que les gens arrivent d'applaudir*

Matériel :  
 \* tapis  
 \* tapis épais  
 \* la corde  
 \* barre  
 \* pommelons  
 \*

Niveau de difficulté :  
 1 2 3 4 5  
 \* risque       
 \* originalité       
 \* virtuosité

Dispositif

Enchaînement

d'écriture, conduit à sous-estimer l'importance de la culture scientifique et technique, et du coup à se priver d'activités qui pourraient, au-delà d'un enseignement de la langue pour sa seule maîtrise, permettre aux élèves et en particulier à ceux qui sont dans un rapport « oral-pratique » au langage et au monde<sup>6</sup>, de comprendre le rôle du langage pour apprendre. En effet, si les situations proposées initialement ici sont en phase avec ce rapport pragmatique au monde pour lequel savoir c'est savoir-faire, la nécessité de partager sa technicité requiert des usages du langage qui permettent d'objectiver son expérience gymnique et d'en organiser la transmission au sein de la classe. La mise en patrimoine de cette culture technique appelle le passage d'une culture orale à une culture écrite et contribue sans doute à la construction d'un rapport « scriptural-scolaire » au monde<sup>7</sup>, qui semble jouer un rôle décisif dans l'accès à un réel travail d'apprentissage pour les élèves<sup>8</sup>.

- Les compétences motrices construites par les élèves ont partie liée, on l'a vu, avec les processus sociaux à travers les-

**sur Internet...**  
[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)  
 (site « Centre Alain Savary »)  
**la banque de données DIF-ACT**  
 présente 500 actions pédagogiques  
 et éducatives en ZEP urbaines et rurales

quels chacun prend sa place dans le groupe et s'y forge un statut, ainsi qu'avec les processus cognitifs à l'œuvre dans l'élaboration d'une culture commune à la classe. Cela plaide en faveur d'une conception qui regarde les contenus et activités disciplinaires comme potentiellement disciplinants et qui interroge certains discours et pratiques pour lesquels il y aurait antériorité de la socialisation sur l'apprentissage.

- On l'aura compris, ces processus ne renvoient pas pour nous à d'hypothétiques compétences transversales qui pourraient être travaillées pour elles-mêmes. Il s'agit plutôt d'envisager la contribution de l'EPS à partir de sa spécificité qui est l'appropriation de techniques du corps comme les appelait Mauss, à la construction de ce que

Bernard Rey nomme l'intention rationnelle et l'intention scripturale dont « il faut se souvenir [qu'elle est] beaucoup plus large que les seules compétences de lecture et d'écriture »<sup>9</sup>.

1. Allusion à l'ouvrage de Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel, 1991.
2. Bernard Jeu, *Le sport, l'émotion, l'espace*, Vigot, 1977.
3. La contribution de Paul Goirand à la didactique de cette activité dans le cadre d'une réflexion articulant finalités de l'école, capacités et compétences en EPS, est pour nous une référence centrale.
4. Cf. Bernard Jeu, *op. cit.*
5. Paul Goirand, « Apprendre en faisant de la gymnastique », *DIRE*, n° 16, 1989.
6. Élisabeth Bautier, « Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s) », *Migrants formation*, n° 83, 1990.
7. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.
8. Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, La Dispute, 1997.
9. Cf. « Questions à Bernard Rey », *EPS 1*, n° 35, 1997.

## ► POUR EN SAVOIR PLUS

Paul Goirand, *EPS au collège et gymnastique*, INRP, 1998.

Issu des travaux de l'unité de recherche en didactique de l'EPS de l'INRP, cet ouvrage, consacré à la gymnastique, présente une série de propositions élaborées au terme d'une expérimentation menée durant deux ans dans des classes de cinquième. Il analyse le déroulement d'un cycle d'apprentissage, mené dans les conditions habituelles de l'enseignement en collège, dont l'élaboration et l'évaluation se sont inscrites dans le cadre d'une recherche visant la mise au point de procédés permettant une meilleure efficacité de l'action.

Repérer l'activité de l'élève par des cadres renouvelés se dégageant du formalisme gestuel, solliciter chez lui un apprentissage par adaptation, l'aider à construire le sens de ses apprentissages et lui donner par là un statut d'acteur, lui permettre de développer de façon intégrée des habiletés, des méthodes, des connaissances et des attitudes, tels étaient les objectifs de la recherche.

À mi-chemin du récit et de l'analyse, l'ouvrage permet au lecteur de pénétrer, au fil des pages, au cœur de la dynamique de la classe. Il présente des orientations théoriques, des choix et des démarches didactiques, il suit des élèves

et analyse leur cas, il évalue les acquis et ouvre la réflexion sur des problématiques plus générales concernant l'EPS. Le parti pris descriptif adopté invite le lecteur à participer à la réflexion et l'incite à personnaliser et à enrichir les propositions.

Robert Joffre, *Activités physiques éducatives à l'école élémentaire*, Éditions Vigot, 1992.

Cet ouvrage est un manuel pédagogique destiné aux enseignants du premier degré. Après avoir défini le rôle et les caractéristiques d'une activité physique éducative adaptée à l'école élémentaire et à ses acteurs, il présente quinze activités physiques, réparties en cinq domaines, sous l'angle de leurs finalités, de leurs contenus, de leur mise en œuvre pédagogique et de leur évaluation. Définissant des étapes de progression et des niveaux de pratique adaptés aux différents cycles de l'école élémentaire, proposant des contenus variés faisant largement appel au jeu et à l'activité ludique, il permet la construction d'un programme polyvalent préparatoire aux futurs apprentissages des disciplines sportives.

Annick Davaisse (coord.), *Lettres à nos remplaçants. ZEP et établissements sensibles*, et Groupe de travail sur les ZEP – Académie de Lyon, *Enseigner l'EPS en milieu difficile*, Dossiers EPS n° 31 et 40, Éditions Revue EPS, 1996 et 1998.

Le premier de ces dossiers est issu de stages inscrits au plan national de formation sous le titre « Ressources de l'EPS en ZEP et en zones sensibles », qui ont eu lieu en 1994-1995 et 1995-1996. Réunissant des enseignants d'EPS exerçant en ZEP et établissements sensibles, ces stages ont permis d'engager un travail collectif d'analyse et de formalisation de leurs pratiques. Les zones réputées difficiles constituent en effet, pour les promoteurs de ces actions de formation, un point d'observation privilégié pour engranger ce qui se fait sur le terrain. Si les questions s'y posent avec plus d'acuité et plus d'urgence, voire parfois de drame, qu'ailleurs, qualitativement les pratiques et problématiques que l'on y rencontre ne se situent pas aux marges du système éducatif, mais au cœur de ce qui fait aujourd'hui sa mutation. Les textes publiés, rédigés en réponse à la consigne « Écrire à un jeune collègue devant me remplacer », consigne inspirée des méthodologies d'analyse des pratiques telles que les instructions au sosie ou l'entretien d'explicitation, sont autant de retours réflexifs

sur les pratiques et les conditions d'exercice de leurs auteurs, mais ils valent bien au-delà de ces expériences particulières.

Le second de ces dossiers est, lui, issu d'un groupe d'enseignants d'EPS exerçant dans les établissements sensibles de l'agglomération lyonnaise (Villeurbanne, Vaulx-en-Velin, Rilleux), et dont certains avaient participé aux stages évoqués ci-dessus. Cette équipe a choisi d'échanger et de donner à voir ses expériences, de partager ses analyses, autour de deux questions centrales : comment donner envie d'apprendre aux élèves de « milieux difficiles » ? comment la pratique des activités physiques et sportives peut-elle contribuer à leur intégration sociale ?

Chaque intervenant propose la mise en œuvre d'un cycle d'activités (natation sportive, basket-ball, handball, football, tennis de table, danse, boxe, escalade, sprint et relais, course d'orientation, gymnastique) au collège et les situations concrètes d'enseignement qui permettent de le réaliser. Respecter la « culture » de l'APS en restant proche de la situation de référence ; ritualiser la pratique ; organiser la connaissance du résultat avec des indicateurs concrets d'évaluation ; différencier le travail ; permettre la réussite de tous ; donner du sens aux apprentissages ; favoriser l'autonomie : tels sont les principes fondateurs de la démarche commune qui sous-tend le travail de chaque auteur.

« Entre la recette, le "prêt-à-porter didactique" et "l'ordonnance thérapeutique" », les auteurs ont, selon leurs propres termes, « voulu trouver une solution conciliant l'absolue nécessité de décrire des pratiques et l'obligation de donner des outils et des cadres d'analyse pour les comprendre ».

Pierre Therme, *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, PUF, coll. Pratiques corporelles, 1995.

Comment rompre avec les amalgames et les stigmatisations dont l'échec scolaire et les banlieues font si souvent l'objet ? Comment prendre en compte les spécificités des adolescents en mal de vie ? Comment restaurer un regard pédagogique adapté sur le phénomène de l'échec scolaire ? Telles peuvent être formulées les questions auxquelles cet ouvrage apporte certaines réponses en centrant son analyse sur le corps, ses pratiques et l'enseignement dont ils sont l'objet.

Croisant les points de vue historiques, sociologiques, psychologiques et pédagogiques, l'auteur tente de dépasser le regard du spécialiste dont l'analyse ne peut être que partielle, pour répondre à un ensemble de questions en rupture avec le « prêt-à-penser ». S'interrogeant

sur les conditions d'une pédagogie adaptée, il conclut son ouvrage par un plaidoyer pour une pédagogie du sens en éducation physique et sportive.

Dominique Charrier, *Activités physiques et sportives et insertion des jeunes : enjeux éducatifs et pratiques institutionnelles*, La Documentation française, 1997.

Il semblerait acquis, pour tout un chacun, que la pratique sportive contribue à l'insertion, et particulièrement à celle des jeunes. Elle serait ainsi un moyen privilégié, sinon irremplaçable, d'apprentissage des valeurs d'engagement, de respect de soi et d'autrui, de sociabilité, de dépassement, de courage...

Trois administrations, chargées respectivement de la jeunesse et des sports, de la ville, et de l'insertion des jeunes en difficulté, ont voulu mettre à l'épreuve cette assertion, et définir les conditions nécessaires à la réalisation de cet objectif d'insertion. Elles ont, à cet effet, promu un travail de recherche-action, d'expérimentation et d'évaluation, dont rend compte cet ouvrage, qui comporte une synthèse générale et les analyses et descriptions monographiques des travaux menés sur huit sites.

S'interrogeant sur les conditions de la réussite d'une action d'insertion par les APS, la synthèse générale se conclut ainsi : « Il est utile pour renforcer l'efficacité des dispositifs et/ou des actions d'insertion par le sport, de réaffirmer la place particulière des APS dans le processus d'insertion et d'en rappeler les limites. Il s'agit bien ici de résister à la sur-valorisation abusive dont sont l'objet les activités sportives. Évoquées dès les premiers signes d'émeutes urbaines, placées en première ligne au front de l'exclusion, les activités sportives ne peuvent que ce qu'elles peuvent ! Il ne leur appartient pas de résoudre "la misère du monde" tant les problèmes posés appellent des "solutions", des traitements d'une autre envergure. À l'évidence, le monde sportif n'a rien à gagner dans cet excès de confiance. »

Jacques Méard et Stefano Bertone, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, PUF, coll. Pratiques corporelles, 1998.

« Rendre les élèves autonomes » : la démarche qui mène à cet objectif est parsemée de pièges. Loin des présupposés non directifs, cet ouvrage cherche à recenser et à présenter de façon simple l'ensemble des modèles théoriques capables de faire comprendre les processus de modifications d'attitudes de l'élève dans la classe. D'abord vis-à-vis

des contenus d'apprentissage, puis vis-à-vis des personnes (le professeur, les autres élèves). Chacun de ces modèles est illustré par des exemples de mises en œuvre en éducation physique. Afin de rendre cohérente l'action du professeur en direction de ces « deux autonomies », par rapport aux contenus et aux personnes, la troisième partie de l'ouvrage propose une approche globale qui interprète les conduites observées chez les élèves selon différents niveaux d'intégration des règles dans la situation d'enseignement.

On pourra également consulter, entre autres, les publications régulières suivantes :

La revue *EPS* (6 n<sup>os</sup> par an), et « sa petite sœur jumelle » *EPS 1* (5 n<sup>os</sup> par an), consacrée aux 3-11 ans. Revue *EPS*, 11 avenue du Tremblay, 75012 Paris.

La revue *Contre Pied. EPS, sports, culture*, publiée deux fois par an par le Centre EPS et Société du SNEP (4 n<sup>os</sup> parus : « EPS : quelles références culturelles ? » ; « EPS : au cœur des pratiques » ; « l'école primaire interroge l'EPS » ; « l'EPS au carrefour des violences »). Adresse : 76 rue des Rondeaux, 75020 Paris.

J.-Y. R., avec la collaboration d'Annick Davisse.

**et aussi sur Internet...**

[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)  
(site « Centre Alain Savary »)

**une nouvelle rubrique**

« Dispositifs-relais »

**Une bibliothèque thématique ZEP et REP ?**

Vous la trouverez sur le Web de l'INRP  
[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)  
(site « Centre Alain Savary »)

- **Évolution des contextes sociaux d'éducation**
- **Interrogation sur le fonctionnement de l'école dans son environnement social, culturel et économique**
- **Évaluations de la politique des ZEP ; questionnements et recherche d'efficacité**
- **Déterminants de la réussite scolaire : pratiques pédagogiques et éducatives**
- **Métiers d'enseignants : professionnalités des acteurs, formation**
- ...

## ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS EN REP

POUR la première fois à cette échelle depuis la Libération et ses « classes nouvelles », et pour la première fois tout court au niveau élémentaire, l'École française vient d'être dotée d'un large cadre d'expérimentation : la recherche menée par l'INRP dans le cadre de la Charte pour bâtir l'École du XXI<sup>e</sup> siècle. Ce sera, à n'en pas douter, le chantier prioritaire de Philippe Meirieu pour le proche avenir.

Ce cadre expérimental n'est pas propre aux REP, mais les écoles en REP devraient s'y retrouver nombreuses. Elles le peuvent en tout cas, réglementairement. La dernière circulaire sur l'éducation prioritaire, du 20 janvier 1999, mentionne précisément l'intérêt pour les REP de nouer des partenariats avec des universités ou laboratoires de recherche, et précise (dans sa deuxième partie, point 10) que « *l'implication des équipes des REP dans une recherche-action doit être encouragée* ». Le principe est posé. Le fait que la recherche INRP soit réservée aux écoles ne devrait pas faire obstacle : il n'a jamais été dans la pratique des ZEP d'obliger tout le monde à marcher d'un même pas. La recherche INRP ne consiste d'ailleurs pas, on le sait, à appliquer partout une formule unique bien contrôlée aux fins d'expérimentation. Tout au contraire, elle vise à amener les écoles à entrer dans un processus de recherche sur elles-mêmes, en partant de leurs pratiques existantes et des projets d'école. Il s'agit, écrit la note, d'« *amener les équipes pédagogiques à se mobiliser sur des propositions nouvelles* », de façon telle que « *des conclusions puissent être tirées* » sur les rapports entre « *modalités d'organisation pédagogique* », d'une part, et « *évolution des élèves* », d'autre part (BO, HS n° 13 du 26 novembre 1998, pp. 13-14). Nous sommes bien là au cœur de l'énigme du travail pédagogique en général, et au cœur de l'énigme du « contrat de réussite » en REP en particulier. En

bref, la recherche INRP menée dans le cadre de la Charte de l'École du XXI<sup>e</sup> siècle offre enfin aux REP (aux écoles des REP en tout cas) le cadre de recherche qui leur manquait pour rationaliser et capitaliser leur expertise à l'échelle nationale : pour devenir vraiment les « *laboratoires d'innovations* » qu'ils doivent être.

Mais ce cadre de recherche, il va falloir le faire vivre, et d'abord sur le terrain. Les premières réunions de mise en place des équipes académiques montrent que ce ne sera pas facile. La recherche implique en effet un investissement nouveau, des disponibilités nouvelles et surtout des rôles nouveaux pour les équipes d'école, pour les équipes de circonscription et de REP, et pour les chercheurs appelés à prodiguer l'« *accompagnement critique* » non surplombant qui doit stimuler le questionnement des équipes sur leurs pratiques et les aider à extraire leurs résultats. Tous, écoles, circonscriptions et chercheurs, sont en principe volontaires, ce qui est évidemment un atout. Mais la méthodologie qui réglera leur association dans ce cadre est entièrement à inventer (déontologie et modalités pratiques de la collaboration, valorisation des savoirs produits dans ce cadre, etc.). C'est la difficulté à laquelle se heurte d'emblée le pilotage académique, tandis que l'INRP travaille de son côté « en temps réel » à la rédaction des consignes qui concrétiseront le pilotage national.

En ce qui concerne les chercheurs, il sera d'un intérêt stratégique que soit précisé très vite par l'INRP le cahier des charges de leur participation, à même de « *permettre une interaction féconde entre recherche et innovation* » (BO, HS n° 13, p. 15), que beaucoup souhaitent.

Françoise LORCERIE  
IREMAM/CNRS Aix-en-Provence

# RESSOURCES

## CONNAISSEZ-VOUS L'ADRI ?

L'ADRI\*, agence pour le développement des relations interculturelles, existe en tant que telle depuis 1997, même si son origine est plus lointaine. Elle a été régie, au départ, par un statut associatif. Depuis le 9 novembre 1998, elle a pris la forme d'un groupement d'intérêt public. Elle exerce ses missions en concertation avec le Ministère de l'emploi et de la solidarité, le FAS, la DIV et des collectivités nombreuses. L'ADRI propose des outils de formation et d'information dans les domaines de la ville et de l'intégration. Elle recense, capitalise et diffuse l'ensemble des données concernant l'intégration au niveau national et européen. C'est donc une source précieuse de renseignements pour les acteurs de ZEP. Les différents services offerts par l'ADRI sont :

- Un centre de ressources qui comprend :
  - un centre de documentation ouvert au public, éditant quatre publications régulières (*ADRI-Info*, *ADRI-Presse*, *ADRI-Biblio*, *Migrants Études*), ainsi que de nombreuses monographies et ouvrages ;
  - une base de données bibliographiques de 9000 références intégrant la dimension « Politique de la ville » ;

– un répertoire d'adresses concernant 2500 acteurs de l'intégration en France.

- Un site Web (<http://www.adri.asso.fr>) qui permet d'interroger la banque de données de l'ADRI et de s'informer sur les activités programmées.
- Une banque de données des cultures urbaines, consultable sur Internet, et qui donne lieu à l'édition d'un annuaire remis à jour périodiquement.
- Un service formation qui met en place notamment des actions d'accompagnement pour les porteurs de projet, les professionnels, les agents des services publics et les associations.
- L'organisation de colloques et de séminaires au niveau national mais aussi européen. L'ADRI favorise la rencontre et les projets de tous ceux qui se sentent concernés par les problèmes d'intégration.

Les publications de l'ADRI sont particulièrement riches.

*ADRI-Info* présente une sélection des informations les plus pertinentes sur la politique de la ville, le développement social urbain, l'intégration ; il est accompagné alternativement d'une page « Europe » et d'une page « culture ».

*ADRI-Presse* publie un recensement des principaux articles de presse nationale traitant de l'immigration, de l'intégration, de l'interculturel, de développement social et urbain.

*ADRI-Biblio* fait le point sur les ouvrages, les revues, les textes réglementaires.

Ces trois publications sont en vente par abonnement. Un abonnement groupé est possible.

*Migrants Études* fait la synthèse des études sur l'immigration et la présence étrangère en France. Cette publication est gratuite.

L'ADRI publie également des ouvrages, entre autres, deux collections : « Savoirs et perspectives », qui vise à communiquer des éléments de réflexion et à exposer des faits de société qui s'y rattachent et « Le point sur... » qui présente des synthèses sur des thèmes d'actualité enrichies de références bibliographiques.

CI. V.

\* Agence pour le développement des relations interculturelles - 4 rue René Villermé, 75011 Paris.  
Tél. : 01 40 09 69 19 - Fax : 01 43 48 25 17  
e. mail : [info@adri.asso.fr](mailto:info@adri.asso.fr)



## ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

## • Ouvrages

Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. Joachim Dolz, Bernard Schneuwly. Paris : ESF, 1998. 149 F.

*Abouissement d'une recherche impliquant chercheurs et enseignants du primaire et du secondaire, l'ouvrage tente de définir précisément l'oral en tant qu'objet autonome, différent de l'écrit, afin de contribuer au développement d'un enseignement soutenu et durable. Il présente le résultat de la réflexion et du travail menés, de manière à permettre aux didacticiens, aux formateurs et aux enseignants de générer eux-mêmes leurs propres moyens d'enseignement.*

À signaler sur ce thème le numéro de la revue *Repères* : « L'oral pour apprendre », n° 17, 1998. 87 F. INRP, Publications, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05, tél. : 01 46 34 90 00

La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses. Éric Debarbieux et al. Paris : ESF, 1999. 144 F.

*En référence à l'état des lieux déjà établi en 1996, ce deuxième tome mesure l'aggravation du phénomène en trois ans; après avoir rendu compte des causes de la violence mises en évidence par les travaux sociologiques, il énonce les risques de dérives, notamment celle qui consiste à croire que la violence est liée à l'appartenance ethnique des élèves. Il livre ensuite une analyse des politiques publiques nationales et un examen critique de tentatives d'action suivies par les auteurs.*

Pour une approche globale du temps de l'enfant. Rapport du Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l'enfant (CESARE). Ministère de la Jeunesse et des Sports. Paris : La Documentation française, 1999. 150 F.

*Ce rapport présente une synthèse des résultats des études, productions nationales et principales évaluations locales réalisées depuis le lancement de l'expérimentation « Aménagement des rythmes scolaires » fin 1995, pour en mesurer l'impact. Il constitue un outil de réflexion sur le sens de cette politique.*

Politiques de la ville : de la zone au territoire. Antoine Anderson, Jean-Pierre Sueur (préf.). Paris : Syros, 1998. 165 F.

*L'ouvrage présente un bilan critique et préconise, pour lutter efficacement contre les mécanismes*

*puissants de la ségrégation urbaine, l'instauration de nouveaux rapports contractuels entre l'État et les collectivités locales et la constitution de réels partenariats locaux. Nourri d'une solide expérience il énonce des propositions pour construire de nouvelles pratiques institutionnelles et des outils, permettant de fonder un vrai projet de développement du territoire et d'intégration urbaine.*

## • Revues

Éducation et citoyenneté. *Éducatifs*, n° 16, 1998. 60 F.

*Ce dossier coordonné par F. Audigier donne quelques repères sur la citoyenneté, ses dimensions multiples et les principes qui la fondent. Il cerne les attentes, les valeurs et les références des jeunes et la contribution de l'École à la formation du citoyen. Des contributions de F. Audigier, J. Bordet, F. Robert, M. Saadi...*

Éducatifs, 12 allée de Cantilène, 59650 Villeneuve d'Ascq, tél. : 03 20 47 08 77.

À connaître par les acteurs concernés deux revues spécialisées sur le champ de l'adaptation et de l'intégration scolaires :

– La Revue du CERFOP est consacrée aux problèmes de la formation générale, technologique et professionnelle des publics en difficulté. À raison d'un numéro par an, elle relate et analyse des expériences innovantes. À la suite des deux précédents numéros sur la mise en réseau des SEGPA et les itinéraires d'accès à la qualification, le numéro 13 (1998) porte sur la conception et l'organisation des dispositifs de formation dans les enseignements adaptés du second degré.

CERFOP, 29 bis rue de Cronstadt, 75015 Paris, tél. : 01 45 31 18 17. Site Internet : <http://perso.wanadoo.fr/cerfop.cpc/cpc.htm>

– La Nouvelle revue de l'AIS est publiée par le Centre national de Suresnes, chargé de la scolarisation des populations les plus vulnérables et les plus difficiles. Revue d'information, d'analyse et de réflexion au service des praticiens et des responsables de l'éducation spécialisée, le dossier du premier numéro (juin 1998) porte sur la question des savoirs.

CNEFEI de Suresnes, 58-60 avenue des Landes, 92150 Suresnes, tél. : 01 41 44 31 00. Site Internet : <http://www.ac-versailles.fr/cnefei>

Action culturelle dans les quartiers : enjeux et méthodes. Culture et proximité, n° hors série, octobre 1998. 90 F.

*Élaboré sur la base de témoignages, de bilans d'action et d'évaluations ce dossier interroge les impacts des interventions artistiques dans les quartiers d'habitat social en lien avec les enjeux de développement local. Il ouvre des pistes de réflexion méthodologiques pour favoriser l'inscription dans la durée des projets d'action culturelle menés dans et avec ces quartiers.*

Culture et proximité, Éd. Opale, 46 rue des cinq diamants, 75013 Paris, tél. : 01 45 65 20 00.

Cultures, médiations. *Enfances & Psy*, n° 6, 1999.

*Construit autour de l'importance de la transmission culturelle pour le développement des individus, le numéro donne à voir un ensemble de pratiques de différents intervenants sociaux et éducatifs qui utilisent les médiations culturelles pour redonner aux enfants et aux adolescents le goût d'apprendre et l'envie de s'inscrire dans la culture.*

Enfances & Psy, Éd. Erès, 11 rue des Alouettes, 31520 Ramonville, tél. : 05 61 75 15 76.

## ► MULTIMÉDIA

« Défendre et Transformer l'école pour tous » : les actes du colloque tenu à Marseille les 3, 4 et 5 octobre 1997 sont publiés sur CD-ROM. 100 F.

IUFM d'Aix-Marseille, service des publications, 2 avenue Jules Isaac, 13626 Aix-en-Provence cedex 1. (chèque à l'ordre de l'Agent comptable de l'IUFM).

## ► COLLOQUES

Une journée nationale de l'OZP – Observatoire des zones prioritaires a eu lieu le samedi 8 mai 1999 à Paris. Échanges et débats avec notamment, la participation de F. Best, A.-M. Chartier, G. Chauveau.

OZP, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers. Tél. : 01 47 33 17 93. e-mail : [ozp.ass@wanadoo.fr](mailto:ozp.ass@wanadoo.fr)

Les états généraux de la lecture se sont tenus à Nantes les 4 et 5 mai 1999. Menés à partir des expériences de terrain, ils doivent permettre de dégager des orientations pédagogiques précises.

Anne SENÉE, CAS/INRP

## BOUSSE

## AU BO DE L'ÉDUCATION NATIONALE...

En plus de la circulaire de « Relance de l'éducation prioritaire », pour l'élaboration, le pilotage et l'accompagnement des contrats de réussite et des réseaux d'éducation prioritaires (BO, n° 4, 28 janvier 1999), il nous paraît important de relever, parmi les textes parus au *Bulletin Officiel* ces derniers mois :

- la Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle (BO hors série n° 13, 26 novembre 1998), suivie d'un texte présentant les modalités du processus d'innovation pédagogique accompagnant sa mise en œuvre et d'un texte sur la recherche menée par l'INRP pour mesurer les effets des modes d'organisation pédagogique et de partenariat éducatif mis en place, sur les apprentissages et le développement des enfants ;
- un texte sur la mise en place à l'école primaire et au collège du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langues (BO n° 44, 26 novembre 1998) ;
- un texte qui impulse la mise en place de réseaux d'écoles rurales,

structurés par un projet éducatif, animés et pilotés par un coordonnateur, dans le cadre d'un projet plus global de dynamisation du milieu rural qui mobilise le partenariat entre les différents acteurs (BO n° 48, 24 décembre 1998).

Enfin, le texte de préparation de la rentrée 1999 incite notamment à des mesures d'équilibre de la carte scolaire pour lutter contre les phénomènes de concurrence entre les établissements scolaires et de ségrégation au sein même des établissements. Il rappelle les grands axes de la politique éducative : l'importance des savoirs fondamentaux, la diversité des parcours scolaires, et surtout la nécessité de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative sur les démarches de projet et de contrat (BO n° 1, 7 janvier 1999).

Les textes publiés au BO de l'Éducation nationale sont diffusés sur le serveur Internet du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (<http://www.education.gouv.fr/bo>). Il y est donné la possibilité de les télécharger.

Cl. V.

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

octobre 1999 (4 numéros par an)

n° 6

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

Lire et écrire avec  
des écrivains

Une expérience de 30 ans  
sur toute une ville

#### Recherche

Le premier appel  
à coopération du Centre  
Alain Savary

#### Ressources

Les ZEP et les REP sur les  
sites Internet des académies

#### Brèves

- Dernières publications
- Actes
- Revues
- Colloques

#### Dossier

Sur les «contrats»  
en éducation  
Contrat éducatif local  
et Contrat de réussite

APRÈS la redéfinition de la carte des écoles et établissements faisant l'objet d'un classement en zone ou en réseau d'éducation prioritaire, l'heure est à l'élaboration et à la mise en œuvre des « Contrats de réussite » dont les orientations ont été définies par la circulaire du 28 janvier 1999.

Un peu partout, du niveau national au niveau local, de multiples initiatives, réunions, stages et actions de formation ont mis au centre de leur réflexion les questions que cette notion nouvelle et, plus largement, la démarche contractuelle en éducation, posent à l'institution, aux équipes et à chacun des acteurs du système éducatif.

De fait, cette notion et cette démarche ne vont pas de soi et suscitent parfois chez ceux qui sont chargés de leur mise en œuvre des interrogations et des doutes, voire des réticences, auxquels il serait dangereux de ne pas accorder suffisamment d'attention. Le souci d'aboutir à la rédaction conclusive et à la signature des Contrats de réussite ne doit pas l'emporter sur la nécessité du travail collectif indispensable à la fois pour affiner les éléments de diagnostic et de « traitement » des difficultés et problèmes auxquels tous sont confrontés et de ceux sur lesquels chacun peut intervenir à partir de son domaine propre de compétence et de responsabilité, et pour faire que ce travail d'analyse et de réflexion pour l'action soit le plus large et le plus efficace possible.

Souvenons-nous, en effet, que les enquêtes par questionnaire menées, dans le cadre de la relance des ZEP, par la Direction de la programmation et du développement, avaient montré qu'environ un tiers des enseignants de collège ZEP déclaraient, en février 1998, n'avoir pas connaissance du projet de la ZEP dans laquelle ils exerçaient, que près de la moitié disait ne pas avoir contribué à son élaboration, et que, si 62 % d'entre eux pensaient que le projet ZEP était le résultat d'une réflexion collective, ce n'était le cas que d'une petite moitié (48 %) de leurs collègues enseignants du primaire exerçant en ZEP<sup>1</sup>. Certes ces proportions sont plus favorables que celles qui concernent les projets d'école ou les projets d'établissement hors ZEP, mais elles désignent néanmoins l'importance du travail nécessaire pour que le Contrat de réussite soit un « plus » par rapport au projet de zone.

Ce travail et les engagements qui doivent s'en suivre ne sauraient évidemment, sauf à vider la notion de contrat de toute signification, être à la charge des seuls enseignants ou des seuls « acteurs de terrain ». Ils doivent mobiliser, faire dialoguer et s'interroger des domaines de compétence et des niveaux de responsabilité divers à chacune des phases de la démarche : diagnostic et élaboration, rédaction et signature, suivi et accompagnement, évaluation et régulation.

Plus généralement, c'est l'ensemble de la démarche contractuelle en éducation et dans la conduite des politiques publiques qui nous a semblé devoir faire l'objet d'une problématisation qui en déploie les différentes dimensions et qui en interroge les enjeux et les risques. Tel est l'objet du dossier central de cette sixième livraison d'*X. Y. ZEP* dont nous souhaitons qu'il contribue à nourrir la réflexion de chacun.

Jean-Yves ROCHEX  
Université Paris VIII

1. Cf. la Note d'information de la DPD n° 98-16, « Travailler en ZEP », et « Enseigner dans les collèges en ZEP. Le point de vue des principaux et des enseignants début 1998 », *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, n° 109, juin 1999.



## Lire et écrire avec des écrivains : Une expérience de 30 ans sur toute une ville

EN 1967, une institutrice de Cours Préparatoire d'une école de Saint-Pierre des Corps (37), qui n'est pas encore classée ZEP mais le sera dès que l'appellation existera, décide d'inviter un écrivain (Bernard Clavel) à l'école pour travailler avec les enfants et les parents. Ses objectifs : faire que la lecture ne soit plus celle d'extraits, de morceaux choisis, mais celle d'œuvres complètes ; faire que la rencontre avec des auteurs vivants transforme le rapport à la culture des enfants mais aussi des adultes ; faire de l'école un pôle culturel de la cité.

Mais cette année-là, l'écrivain invité ne pourra pas franchir la porte de l'école. L'autorisation de l'Éducation nationale est refusée. Toute l'école se réunira donc après 16h30, et ce qui ne devait être qu'un petit événement dans une classe, prendra l'ampleur d'une véritable mobilisation à la sortie de l'école, rassemblant enseignants, parents, enfants et élus municipaux.

Le concept d'animation-lecture est ainsi né sur fond de manifestation politique, de revendication de la culture pour tous. L'année suivante, renversement de situation : un poste d'enseignant Éducation nationale était créé pour assurer la coordination et l'animation de l'action pour toutes les écoles de la ville. Les écrivains, les illustrateurs entraient dans l'école par la grande porte. Le pari du changement était pris. Nous étions en 1968...

Aujourd'hui, 30 ans après, dans une ville à forte population cheminote et immigrée, la municipalité continue de s'impliquer dans cette action en partenariat avec l'Éducation nationale. C'est elle qui finance la venue des auteurs, l'achat des livres qui circulent dans les classes, l'organisation des manifestations et rencontres, la publication d'un journal annuel où les classes font part de leurs travaux et que chacun trouve un matin dans sa boîte aux lettres. C'est elle encore qui met à la disposition des classes des salles d'exposition dans lesquelles les projets des enfants, ainsi mis en valeur, peuvent être vus par toute la population. Parce qu'il ne s'agit pas d'instaurer un rapport de soumission à la culture, mais bien d'entrer dans une dynamique d'échange, d'entrer dans le dialogue culturel comme créateur et comme acteur. On n'enseigne pas à révéler dans une vénération stérilisante, mais à comprendre pour s'engager à dire à son tour.

Après l'enthousiasme des débuts, bien des expériences connaissent l'usure, et meurent ou s'enlisent dans la routine. Celle-ci a su, au fil des années, s'adapter, se remettre en cause pour continuer d'avancer, continuer de grandir. C'est la réflexion collective des enseignants s'engageant volontairement dans cette action, les regards croisés de chercheurs, de militants pédagogiques ou politiques, d'écrivains, d'auteurs, de créateurs, qui ont permis de ne jamais sombrer dans l'évidence et l'habitude. C'est aussi parce que les plus jeunes arrivent et s'inscrivent dans le projet que les idées toujours pétillantes font avancer toute l'équipe. C'est enfin et surtout parce que l'existence d'une équipe permet d'aller de l'avant et de ne pas se contenter de ce qu'on sait faire.

Quelle évolution depuis 30 ans ?

Après avoir été support de lecture et prétexte à des réalisations plastiques et à des mises en scène pendant quelques années, le livre est devenu peu à peu un objet d'étude d'ordre littéraire, et l'auteur est désormais interrogé non plus seulement sur ses idées et sa vie, mais sur ses savoirs et son travail. L'auteur, l'écrivain, l'artiste ne sont plus considérés comme des stars, des vedettes dignes de *Voici*, mais comme des hommes ou des femmes de métier. Tous les élèves savent que, plutôt que de génie ou d'inspiration plus ou moins magique, il s'agit, dans l'écriture, d'un travail de persévérance, de recherche, d'invention, d'une patiente mise en relation de culture, de vie, de rêve et d'espoir.

Parce que les enfants veulent eux aussi écrire, parce qu'ils ont commencé à écrire avant même la venue de l'auteur, leurs questions se font plus pertinentes, plus précises. Au fil des années, ils ont d'ailleurs accumulé une expérience et sont devenus capables de comparer tel auteur ou tel illustrateur à tel autre (souvent, même dès la maternelle), tel mode d'écriture à tel autre. Ils peuvent percevoir une intention derrière le choix de telle ou telle forme d'expression. Chacun cherche, dans ces rencontres, à en savoir plus parce que le projet d'écriture dans lequel il est engagé (personnellement ou collectivement) lui pose des problèmes d'écriture. Ainsi, dans une classe de CM, l'exi-

gence de précision dans le choix du vocabulaire s'est faite plus pressante à la suite de la rencontre avec Jacques Cassabois, alors même que les enfants avaient été dérouterés lors de la lecture de *Sindbad le Marin* par l'abondance d'un vocabulaire si éloigné du leur. À leur tour, dans leur écriture, ils ne cessaient de réécrire pour trouver le mot juste, précis.

Les dernières années, plus clairement orientées sur des genres (poésie en 1998 ; mythes, contes et légendes en 1999) continuent d'ailleurs de contribuer à cette dynamique, de même que l'analyse réflexive régulière conduite conjointement par les enseignants et les enfants. Depuis deux ans, en effet, les enfants sont invités à réfléchir sur ce qu'ils apprennent dans le cadre de ces ateliers et interrogés sur les liens qu'ils font entre ce temps-là et le reste des apprentissages. D'une part, il est intéressant pour les enseignants de constater que les enfants perçoivent à eux tous beaucoup plus de choses que ce que l'adulte pouvait croire. Et d'autre part, ces habitudes de discussion collective ont un effet boule de neige dans les classes : les réflexions que seuls quelques bons élèves se faisaient jusque-là en aparté deviennent également celles des enfants les plus en difficulté. Débat nécessaire pour un véritable partage...

Marie SERPEREAU,  
Professeur d'école

sur Internet...  
[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)  
(site « Centre Alain Savary »)  
le bulletin X. Y. ZEP

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU,  
Directeur de l'INRP  
Équipe rédactionnelle  
Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE, Claude VOLKCRINGER  
Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX  
Impression : BIALEC S.A., Nancy  
Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 62 ou 90 47  
Fax : 01 46 34 91 22 - [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)  
ISSN 1276-4760  
CPPA (en cours)

## SUR LES « CONTRATS » EN ÉDUCATION

### CONTRAT ÉDUCATIF LOCAL ET CONTRAT DE RÉUSSITE\*\*

Dominique GLASMAN\*

LA notion de « contrat » est, depuis quelques années, largement utilisée dans la conduite des politiques publiques : contrats de Ville, contrats locaux de sécurité, etc. Le champ de l'éducation est également concerné, avec l'émergence, relativement plus récente, du Contrat de réussite (CR) et du Contrat éducatif local (CEL).

#### Intentions et enjeux de la démarche contractuelle

La démarche contractuelle est, dans l'action publique et sa « modernisation », indissociable de la territorialisation et du partenariat. Devant la complexité croissante des problèmes et la diversité des situations locales, l'État renonce à imposer d'en haut une façon de faire valable partout, et délègue aux acteurs locaux le soin de trouver des arrangements en vue de faire face en particulier aux effets de la « crise » sociale. L'État n'est pas absent, puisque ses services déconcentrés sont souvent au nombre des « acteurs » ainsi rassemblés, mais les autres « acteurs » sont invités à « s'impliquer » fortement, y compris financièrement. Charge à tous ces acteurs de se rencontrer, sur une base territoriale pertinente, et de chercher, « en partenariat », les solutions aux problèmes rencontrés par tous. Selon cette politique, se rapprocher du « local », c'est dynamiser le monde social. Dans cette perspective, la démarche contractuelle est la façon de mobiliser les acteurs locaux, et le « contrat » sert à fixer l'accord.

C'est dire que le « contrat », la démarche contractuelle, sont d'abord à considérer dans leurs dimensions politiques. C'est bien de lien entre l'État et les citoyens ou entre les citoyens eux-mêmes, de mode d'action des institutions, qu'il est question dans les « contrats ». À travers l'adoption de la démarche contractuelle, les pouvoirs publics visent :

- une impulsion de l'action publique ;
- une pédagogie de la démocratie et du « lien social ». La vertu pédagogique du contrat est volontiers proclamée, accréditée par l'expérience des premiers contrats qui, dans les années 1970, ont ouvert la voie à la décentralisation ;
- un apprentissage ou un réapprentissage de la démocratie délibérative ;
- un assouplissement des frontières de l'action, grâce à des coordinations ponctuelles sur dossiers ;
- la mise en place de procédures explicites, visibles.

Dans la mesure où le contrat suppose un déplacement du débat vers le niveau local, repose sur l'affirmation d'une égalité de rang entre les parties contractantes ainsi que sur leur liberté d'engagement, et entérine un transfert des compétences de l'État vers des niveaux décentralisés, il peut se prêter à deux lectures opposées. Une première lecture consiste à voir dans le contrat la manifestation patente d'un recul de l'État, d'une dérégulation de l'action publique puisque les contextes locaux semblent faire loi, et d'une montée, au sein même des services publics, d'une logique libérale. Une seconde lecture consiste à y voir une manière de réactiver le programme des institutions publiques, de leur permettre de retrouver ou de réinventer des formes d'action plus efficaces et plus pertinentes au service des citoyens et du lien social, voire, plus modestement, de stimuler la réalisation par une institution de ses propres objectifs.

Dans le champ de l'éducation, le contrat peut sous certaines conditions fonctionner comme accompagnement et accomplissement de l'épanouissement d'une logique de « marché » éducatif ; mais il peut aussi représenter, de fait, un moyen efficace de lui faire obstacle et de le contenir, et être, en quelque sorte, la « dernière sortie avant le marché ».

On peut aussi considérer que, face à cette alternative, rien n'est encore joué,

et que beaucoup dépend de la façon dont sera mise en œuvre cette notion de contrat. C'est la raison pour laquelle il peut être fécond, en acceptant de considérer le contrat d'abord comme un problème plutôt que comme une solution, d'identifier un certain nombre de questions dont la réponse, pratique autant que théorique, pourrait bien conditionner le sens finalement imputable au contrat et le rôle qu'il joue dans l'évolution des services publics.

#### Remarques sur les contrats en éducation

Avant de réfléchir sur les contrats passés dans le champ éducatif, il est utile de rappeler quelques caractéristiques spécifiques de ce champ. Plus que partout ailleurs, c'est dans le champ éducatif que l'on trouve la plus grande pluralité d'acteurs pouvant se prévaloir d'une légitimité et d'une compétence sur l'objet central du champ, sinon sur les apprentissages, du moins sur l'éducation au sens plus large (socialisation, transmission des valeurs, etc.). En même temps, c'est un champ dans lequel, historiquement, s'est imposée et domine une institution particulièrement forte et structurante, l'École. Celle-ci se veut matrice de la société, elle tient à fixer elle-même ses propres objectifs, ses propres méthodes, et n'entend pas en faire des objets de négociation possible avec des « partenaires » qui ne seraient pas considérés comme « compétents » (au double sens juridique et technique). Il n'est d'ailleurs pas sûr que l'École, à travers les administrations qui l'organisent, ressente le besoin de contracter avec d'autres « partenaires », elle semble moins courtiseuse que courtisée... Enfin, l'efficacité de l'action de l'École ne dépend pas seulement d'elle et de ses professionnels, elle dépend aussi des bénéficiaires du service, c'est-à-dire des élèves eux-mêmes.

\* Dominique Glasman, Université de Savoie.

\*\* Ce texte est une version réduite d'un article paru dans le n° 117 de la revue *Ville, École, Intégration*, auquel le lecteur pourra se reporter pour les indications bibliographiques que nous n'avons pas la place de publier ici.

## *Un enjeu de reconnaissance pour de nouveaux acteurs*

Il y a dans le contrat une manière de reconnaître, peut-être ici ou là d'imposer, la légitimité de l'intervention de nouveaux acteurs, notamment les collectivités locales ou territoriales. Le contrat fournit à la fois l'occasion et le cadre pour remettre en débat, au sein de la société, la question de l'éducation, en élargissant le cercle des protagonistes reconnus légitimes. D'autres acteurs que ceux de l'École peuvent à la fois se prévaloir de leur compétence à éduquer, refuser de borner leur intervention éducative aux prérogatives légales qui sont les leurs, et récuser d'autant plus vivement un monopole auquel prétendrait l'École qu'à leurs yeux son efficacité est loin d'être entièrement satisfaisante pour ce qui est de ses missions propres : apprentissages, socialisation, transmission de la culture. Ces partenaires extérieurs estiment d'ailleurs parfois que l'Éducation nationale « traîne les pieds » pour entrer dans la démarche contractuelle.

Et, en même temps que de reconnaître et d'imposer l'intervention de nouveaux acteurs légitimes, le contrat est une manière de la circonscrire : parmi les « points faibles » du CEL, le journal *La Communale* relève « la pauvreté du concept de "projet éducatif local" réduit à un programme d'activités péri et extra scolaires »<sup>1</sup>.

Mais la légitimité de l'implication des collectivités locales, ainsi que la définition de leur domaine d'implication, sont en fait un enjeu de débat ou de rapport de forces.

### *Qui s'engage, et qui engage qui ?*

Quand une ZEP signe un contrat de réussite, qui engage-t-elle ? Les responsables de la ZEP, ou bien les enseignants qui travaillent dans ses écoles et ses collèges ? Qui, dans la négociation et la mise au point du contrat, représente les équipes d'enseignants travaillant sur le terrain ? Ce sont souvent, semble-t-il, des responsables hiérarchiques (IEN, chefs d'Établissement), ou des coordonnateurs qui, pour être enseignants eux-mêmes et avoir en général l'oreille de leurs collègues, n'en sont pas moins, temporairement, à l'écart partiel ou total du travail en classe, et qui ne sont, par ailleurs, désignés que par la hiérarchie. Quelle est la légitimité de ces responsables pour engager les enseignants, et, par ailleurs, quelle est l'efficacité d'un engagement pris à la place de ceux qui seront en première ligne pour le réaliser ? Le responsable de la ZEP peut-il, s'interroge J.-R. Vicet dans un texte du site ministériel sur l'éducation prioritaire, s'engager

« au nom des acteurs locaux » ? Quelle est la légitimité du responsable, ou même d'une équipe travaillant avec lui, pour engager l'ensemble de la ZEP ? Pourtant, évoque un texte de D. Auverlot sur le même site, « dans l'inspection individuelle des enseignants en collège, les inspecteurs feront porter systématiquement une de leurs questions sur le contrat de réussite et son application ». La question de savoir « qui signe », posée par C. Lentz et M. Bablet dans le même site<sup>2</sup>, est bien une question essentielle.

Les contrats pourraient mettre en lumière, de façon particulièrement forte, la tension entre « la main droite de l'État » (encadrement hiérarchique, rectorat, inspection académique, IEN, chefs d'établissement... ou chercheurs sollicités pour « accompagner ») qui pense le projet, signe le contrat et s'engage, et sa « main gauche » (enseignants, conseillers d'éducation, travailleurs sociaux, « gens du terrain » en général) qui est, jour après jour, au contact avec le public en difficulté, et à laquelle on demande d'œuvrer dans le sens du contrat.

### *Contrat et projet*

Qu'est-ce que le contrat apporte par rapport au projet ? Peut-être, au moins sur le papier, une formalisation plus précise, un engagement plus fort et bipartite. Un CR va plus loin et en principe plus précisément qu'un projet de ZEP. Le contrat introduit, par rapport au projet : des moyens dans la durée, un accompagnement (soutien aux équipes, formation, temps pour faire le point régulièrement), un terme pour évaluer ce qui a été réalisé en regard des engagements pris de part et d'autre. Cependant, rien ne garantit que le CR ne soit pas retraduit sous la forme, aujourd'hui maîtrisée (parce que souvent molle ?) du projet de ZEP. Le CEL, quant à lui, est en principe la formalisation d'un projet éducatif local. Mais comment s'assurer que le CEL évitera d'être une forme vide, au sens où les différents « partenaires » se mettraient davantage d'accord sur le fait de se coordonner que sur le contenu même de l'action à mener ?

Dans le champ de l'éducation, un dispositif, une action, ne sont souvent qu'un moyen de rendre possible une autre façon de conduire les apprentissages, d'organiser la transmission et l'appropriation de règles de vie en commun. Un dispositif ne change rien en lui-même ; il permet éventuellement, c'est-à-dire s'il est bien pensé, une transformation des pratiques. Cela a été constaté avec les projets, et prend encore plus de force avec les contrats, dans la mesure où un résultat précis est attendu.

Les contrats, autant que les projets, mais avec un degré de formalisation et d'engagement supérieur, conduisent à mettre sur pieds des actions en « partenariat ». S'y pose donc, de façon au moins aussi forte qu'avec les projets, la question de l'articulation entre l'ordinaire de la classe ou de l'école et l'extraordinaire de certaines actions.

### *Contrat et travail quotidien*

Dans le champ de l'éducation, les contrats ne sont pas exactement, comme c'est le cas dans d'autres champs, une nouvelle façon de conduire l'action publique. Ils viennent plutôt compléter, éventuellement fournir un cadre différent, ou plus large, à un travail qui, pour l'essentiel, reste le même :

- contrat ou pas (CEL, CR, etc.), ce qui est demandé à un enseignant c'est d'abord d'enseigner (c'est ce qui caractérise son contrat professionnel), et le fait qu'il y ait contrat ne change pas un iota à ses obligations de service. L'engagement dans le contrat vient donc en plus de ces obligations réglementairement et historiquement constituées ;
- il en est de même pour l'encadrement. Un IEN responsable de ZEP ou de REP, un chef d'établissement engagé dans un CEL garde toutes ses tâches et responsabilités antérieures, auxquelles viennent s'ajouter celles qui concernent le contrat. Une circonscription primaire reste aussi étendue, les responsabilités du chef d'établissement au sein du collège ne diminuent pas (sauf s'il peut déléguer un certain nombre de tâches à son adjoint).

Ce qui signifie que le contrat de type CR, CEL, si on veut le prendre au sérieux, est dévoreur de temps et d'énergie, et suppose probablement, en l'état actuel des choses, un engagement militant qui va au-delà de l'accomplissement honnête, c'est-à-dire avec « conscience professionnelle », de ses tâches.

Le contrat contient, en germe, une redéfinition de ce qu'est le service d'un professionnel, pas seulement dans l'éducation, mais en particulier dans l'éducation. Pas nécessairement un allourdissement du temps de travail hebdomadaire, mais son réaménagement, et la déconnexion entre temps de service et temps de présence devant les élèves, du reste déjà opérée dans les faits dans un certain nombre d'établissements et de ZEP.

### *Les contrats et la norme*

De quelle norme s'agit-il ? De la norme qui, de longue date, est affirmée comme étant ou devant être au fondement de ce que l'Éducation nationale réalise : l'égalité de traitement des élèves, l'inscription des élèves dans un espace impersonnel, l'uniformité des

programmes d'étude et des exigences pour les élèves d'une même filière, l'arrachement aux particularismes enfermants et l'accès à l'universel. C'est cette norme – si fortement affirmée pendant des décennies qu'elle paraît consubstantielle à l'École et à la République – qui est intégrée par les professionnels, en même temps qu'elle sert de référence explicite ou implicite aux « usagers » en cas de conflit avec l'École. Certes, dans la pratique, que ce soit en matière de programmes, d'activités intellectuelles proposées aux élèves, de répartition dans les classes, de conduite du processus d'orientation, voire de jugement sur les élèves, c'est peu de dire qu'une certaine distance est prise avec cette norme, en particulier à l'encontre des élèves « issus de l'immigration » comme le montrent plusieurs des travaux de J.-P. Payet. Il reste cependant que c'est bien cette norme qui fait socle dans l'identité professionnelle des enseignants et des administrateurs de l'Éducation nationale.

Une des questions posées par les contrats est bien celle du maintien de la norme (et de quelle norme) au sein de procédures localisées, tributaires des acteurs inscrits dans un contexte précis, et exerçant leur fonction selon des modalités nouvelles : porosité des frontières, collaboration, etc. La logique de la « proximité », qui est un des fondements des contrats entre acteurs locaux à propos d'une situation locale, est-elle, pour reprendre une question de B. Charlot, une logique d'« enracinement » ou une logique d'« enfermement », le point de départ ou la négation d'une ouverture à l'universel qui est au cœur de toute entreprise éducative libératrice ?

Une première difficulté vient de ce que, pour les différents partenaires, la norme sur laquelle ils fondent leur action n'est pas la même. La différence de perspective, entre « partenaires » appartenant au monde de l'école et appartenant aux collectivités locales ou territoriales, est bien soulignée par B. Charlot, dans une formule heureuse : « Pour la politique ZEP, l'école est l'objectif et le quartier un moyen ; pour la politique de la Ville, le quartier est l'objectif et l'école un moyen. » La norme, pour les collectivités territoriales, c'est la prise en compte d'une réalité locale multiple, un souci de « coller » aux problèmes concrets posés dans les quartiers ; elle se traduit concrètement, et dans les limites du possible, par la singularisation des actions en direction de tel ou tel groupe dont la spécificité est soulignée, et par le ciblage des publics. Au final, c'est sur une même toile de fond, l'intention égalitaire, que se dessinent les objectifs et les actions des différents « partenaires » ; il n'y a pas de raison de refuser, sans

examen, de les créditer de cette intention égalitaire. Mais sur ce fond c'est une norme différente qui prévaut pour chacun : pour les uns (collectivités territoriales, CNAF, FAS,...) elle est du côté de la prise en compte de la diversité ; pour d'autres (en particulier l'École), c'est le pari sur la ressemblance qui transcende les différences, et sur l'universel.

Une seconde difficulté est que les contrats représentent un enjeu différent pour les différents niveaux de la hiérarchie, qui n'entretiennent pas un rapport identique à la norme. L'appareil central de l'Éducation nationale, son encadrement intermédiaire, ses personnels « de terrain », ne s'adosent pas de la même manière à la norme. Ce qui ne va pas sans enjeux concernant les rapports entre ces différents niveaux. Le contrat serait vu comme un moyen de faire approprier par les enseignants les nouvelles contraintes institutionnelles que sont l'obligation de résultats, l'ouverture aux parents, etc. Il se pourrait bien alors que le refus de participation aux dispositifs contractuels soit à lire comme une forme de résistance à ces nouvelles contraintes. Sauf pour ceux d'entre eux qui les ont déjà faites leurs, parce que leur conception du métier les a conduits à passer, pour reprendre l'expression de L. Demailly, « de l'obligation de moyens à l'obligation de résultats » ; ceux-là sont mobilisables dans les démarches contractuelles. Comme sont mobilisables ceux qui considèrent que seules des façons de faire nouvelles – dont la démarche contractuelle fait partie – permettront de mener à bien le programme de l'École républicaine, et de revivifier sinon la norme du moins les principes qui la fondent.

### À propos du Contrat éducatif local (CEL)

L'État, par la circulaire du 9 juillet 1998, invite « tous les partenaires qui, à divers titres, sont responsables de l'éducation et des jeunes... à participer à la définition d'un projet éducatif..., à coordonner leurs moyens et mettre en commun leurs compétences pour élaborer des contrats éducatifs locaux ». Ce CEL concerne « l'organisation des activités périscolaires » et « inclut aussi, autant que possible, les activités extrascolaires organisées par les collectivités territoriales, des associations ou par d'autres intervenants, notamment les structures artistiques et culturelles relevant du ministère de la Culture et de la Communication, les services des ministères de la Jeunesse et des Sports et de la Ville ». La circulaire ajoute que « les personnels de l'Éducation nationale pourront s'y associer, par exemple dans le cadre des opérations École Ouverte ». Le CEL vise

une « articulation entre le projet éducatif local et les projets des écoles et des collèges de son secteur d'application ». Prévu pour une durée de trois ans, le CEL associe toutes les parties prenantes. « Il est signé entre l'État, la (ou les) collectivité(s) locale(s) et, s'il y a lieu, les Établissements publics locaux d'enseignement et les associations concernées ».

Le CEL advient dans une histoire des rapports entre École et Villes qui a été récemment marquée par la création de dispositifs accordant une place importante à ces dernières : CATE, ARVEJ. Mais le CEL entend aller plus loin : interministériel (le ministère de la Ville est signataire), territoires concernés (larges et cohérents), publics visés (priorité aux jeunes fragilisés, mais souci de veiller aux brassages des publics), âges concernés (les collégiens sont eux aussi visés), temps (temps scolaire, temps périscolaire, temps extrascolaire). Du côté des Villes est exprimé un désaccord très vif devant la réduction du champ du CEL à l'extrascolaire et au périscolaire.

Le CEL a vocation, dans les textes, à être le contrat qui englobe tous les autres : les Contrats locaux d'accompagnement scolaire, les Contrats de réussite, le volet éducatif du Contrat de Ville, doivent être articulés avec le CEL et s'y inscrire. Cela ne va pas sans superpositions et répétitions, les mêmes acteurs se retrouvant dans des cadres contractuels différents, non sans effets de lassitude. Mais ce qui est plus important ici, c'est que l'on s'intéresse ici, plus systématiquement que dans les autres contrats, à « la globalité de l'enfant ». Cette thématique est toujours présente, à la fois en raison du fait que, on peut en convenir, l'enfant n'est pas seulement un élève et sa vie n'est pas uniquement scolaire, et en raison du fait qu'elle ouvre un espace d'intervention légitime à d'autres acteurs affirmant leur vocation et leur compétence à « éduquer ».

La multiplicité des sens possibles des mots éduquer, éducation, éducatif, en fait des mots fédérateurs pour les acteurs pris dans le CEL, avec deux aspects : d'un côté, il n'est pas sûr du tout que des acteurs d'un même CEL y logent les mêmes significations et les mêmes intentions, ce qui peut parfois conduire à un manque de lisibilité ; d'un autre côté, le CEL permet, à un moment, de « suspendre le débat », cette suspension étant nécessaire pour que les uns puissent travailler avec les autres.

Un contrat, quel qu'il soit, pour avoir valeur juridique, suppose l'existence d'un « tiers », qui n'est pas partie prenante au contrat mais en garantit l'exécution, ou arbitre en cas de désaccord dans

l'exécution. Qui, dans le CEL, est le tiers? Au cas où l'un des partenaires manque à son engagement, qui va le contraindre à s'y tenir? L'engagement moral suffit-il, quand pour les uns les conséquences peuvent être plus lourdes que pour les autres? Comme le signale D. Verba, si l'État, partenaire du CEL, se révèle être un partenaire non fiable, quel sera le recours, pour des municipalités qui, elles, « sont confrontées à la sanction électorale »?

Comment sont intégrés dans le CEL d'une part les enseignants, de l'autre les parents? Quel est pour eux le sens du Contrat ainsi passé, comment s'y inscrivent-ils, ou peuvent-ils s'y inscrire, pour autant qu'ils y soient invités?

### À propos du Contrat de réussite (CR)

Depuis le processus de « Relance des ZEP », qui donna l'occasion de son lancement en 1998, le CR désigne la forme sous laquelle un « projet » est d'une part officialisé et fait d'autre part l'objet d'un engagement à agir; cet engagement est pris tant par les responsables de la ZEP ou du REP que par les autorités académiques. Celles-ci s'engagent à fournir les moyens humains ou matériels jugés nécessaires pour mener à bien un projet, que les « acteurs de terrain » signataires s'engagent, pour leur part, à mettre en œuvre. Le CR suppose que l'accent est mis sur le pilotage, le suivi, l'accompagnement des équipes travaillant sur le terrain, ainsi que sur la formation en cas de besoin, et l'évaluation. Par construction, il implique au premier chef le monde de l'Éducation nationale. Mais il peut aussi mobiliser d'autres acteurs, travailleurs sociaux, personnel municipal, personnel de santé, police, etc.

Compte tenu de ce que nous apprend l'histoire des politiques contractuelles, on peut se demander quelle est la réussite visée par le Contrat de réussite en ZEP. Celle des élèves, celle du partenariat entre professionnels, celle des enseignants, celle du maintien de l'image de l'école? Mais le texte de la circulaire du 28 janvier 1999 relatif aux REP le précise : c'est de la réussite des élèves qu'il s'agit, et de leur réussite scolaire. Il reste bien à déterminer, ici et là, comment se définissent les priorités : vers les élèves en échec, qu'il s'agirait de tirer du péril; ou vers les autres élèves, ne serait-ce que pour les dissuader de quitter l'établissement pour un autre plus favorable?

L'essentiel paraît ici de s'interroger sur ce à quoi les contractants s'engagent : s'engagent-ils sur des moyens à

mettre en œuvre (de part et d'autre, c'est-à-dire tant du côté des autorités académiques que du côté des « acteurs de terrain »), ou bien sur des fins (c'est-à-dire par exemple un taux défini de réussite à des épreuves scolaires, passées dans les évaluations nationales CE2-6<sup>e</sup>)?

De quels points de vue regarde-t-on le CR? Du point de vue des enseignants, de la hiérarchie administrative, des parents, des élèves? Ou bien, autre façon de poser la question, le CR est-il une affaire de professionnels entre eux, ou recouvre-t-il un engagement plus large, publicisé en direction des parents et des élèves? La réponse à cette question est liée à la réponse à la question précédente. Si le CR fait l'objet d'une information aux parents, voire plus encore les implique – non à titre de contractants mais de partenaires attendus pour certains aspects de sa mise en œuvre – on peut s'attendre à ce que pour eux le CR soit perçu comme un engagement sur les fins (les moyens ne sont pas leur problème). Certains CR semblent pointer des objectifs extrêmement précis et concerner des fins. D'autres contrats définissent essentiellement des moyens – financiers, humains, organisationnels – à dégager pour permettre la réussite, sans que celle-ci soit définie plus avant.

À qui le Contrat de réussite s'impose-t-il? À ceux qui le signent, ou également à leurs collègues? Le responsable a-t-il compétence pour signer au nom de la ZEP ou du REP? Même si le CR est formalisé comme un contrat sur les fins (atteindre, par exemple, telle amélioration du taux de réussite à certains items jugés essentiels des évaluations nationales), la configuration dans laquelle il intervient, en mettant en présence des responsables de la ZEP et des autorités académiques, fait que seul un engagement sur les moyens est concevable : seuls les enseignants directement « au front » peuvent éventuellement s'engager sur les fins.

À lire les quelques textes consacrés au CR et le contenu des premiers CR signés, tout semble se passer comme si on comptait, du côté du Ministère ou des rectorats, sur un « effet-contrat » : le contrat permettrait une mobilisation ou une re-mobilisation des équipes éducatives (enseignants, CPE, etc.), qui, indépendamment de son contenu, suffirait pour garantir de meilleurs résultats des élèves, un peu à la manière de ce qui a pu être maintes fois observé à propos de l'innovation. Mais alors, si, loin de susciter une mobilisation, c'est plutôt une résistance à l'idée de contrat qui se fait jour chez les acteurs au contact des élèves, que se passe-t-il? Le CR peut-il rester l'affaire des seuls signataires?

### Pour finir

Les contrats se présentent, dans l'éducation comme ailleurs, comme la voie pour la rénovation du service public, une voie privilégiée, unique, moderne car en phase avec les dispositions construites par les différents « acteurs »; et une voie qui permet d'orienter le système éducatif vers autre chose qu'une logique de marché. En fait, la voie est peut-être plus étroite qu'il n'y paraît, car cela même qui est fait dans le cadre des politiques contractuelles, et qui entend équilibrer les chances au bénéfice des élèves de milieu populaire, pourrait bien, en dépit des intentions affichées concernant le service public, avoir pour effet d'accompagner, voire d'amplifier, le développement de logiques de marché. D'une part, parce que cela se traduit par une particularisation des établissements, de leurs projets, et, par contrecoup, de ce qui est proposé en termes d'instruction et d'éducation, particularisation qui est loin d'être toujours productive. D'autre part, parce que la prise de distance avec la norme, qui est potentiellement féconde si elle permet de prendre les élèves là où ils en sont (et non pas de se mettre « à leur niveau ») pour les conduire à satisfaire peu à peu à des exigences comparables à celles des autres, peut tourner, faute d'une vigilance extrême, à une diversification et une hiérarchisation de fait de l'offre scolaire et des services fournis aux différents élèves.

Il faudra bien se demander, dans quelque temps, ce que les contrats ont permis dans les services publics en général, dans l'éducation en particulier : non pas en termes de rapprochement des acteurs, de porosité plus grande des frontières entre institutions, de transparence mutuelle, toutes choses assurément intéressantes pour leur fécondité potentielle; mais aussi, et peut-être surtout, en matière de lisibilité des institutions par le public, de confiance dans ces institutions, et en matière de résultats en termes éducatifs. Car si, comme le veut la rhétorique contractuelle, et en particulier dans le champ de l'éducation, c'est « l'enfant » ou « l'usager » qui est au centre, l'enjeu est bien de savoir si les politiques contractuelles ont favorisé un meilleur service public, une plus grande égalité devant le service public, ou ne sont au final qu'une manière « élégante » d'aménager l'exclusion sociale et scolaire.

1. Lettre d'information de l'Association nationale des directeurs et responsables des services de l'éducation des villes de France, n° 17, septembre 1998.

2. Ces textes étaient consultables sur le site MEN-CNDP à la fin de l'année scolaire 1998-99.

## LE PREMIER APPEL À COOPÉRATION DU CENTRE ALAIN SAVARY

LE Centre vient de lancer son premier appel à coopération! Après avoir repéré et hiérarchisé les thèmes peu traités par la recherche dans le domaine qui nous intéresse, le Comité scientifique du Centre a retenu les axes prioritaires suivants :

- les modes de faire ordinaires dans les pratiques enseignantes ;
- les catégories d'interprétation des difficultés des élèves ;
- les pratiques et modes d'adaptation de l'enseignement dans les dispositifs de remédiation ;
- la mise à l'épreuve des didactiques des disciplines par les élèves en difficulté ;
- les relations de l'école avec les familles dites en grande difficulté.

L'appel à coopération développant ces cinq axes a été envoyé à toutes les universités et tous les IUFM. Les équipes candidates devaient être constituées de chercheurs et de praticiens de terrain, en vue non seulement de construire des savoirs mais aussi d'établir des connaissances sur les modalités de l'appropriation par les enseignants des résultats et démarches de recherche.

27 équipes ont répondu, 7 ont été retenues. 4 recherches concerneront plus particulièrement l'école élémentaire, 3 autres l'enseignement secondaire.

C'est ainsi que 3 équipes questionneront la spécificité de l'enseignement en ZEP (sur les mathématiques et la chi-

mie), qu'une autre équipe examinera en quoi les conceptualisations didactiques dans la maîtrise de la langue et des langages sont déterminées par les représentations que les maîtres se font du contexte social dans lequel ils exercent. Une équipe étudiera et dressera un bilan du fonctionnement et des pratiques des dispositifs mis en place à destination des élèves en difficulté, tandis qu'une autre se centrera sur la notion de familles en « grande difficulté » et sur les représentations réciproques école/famille dans ce contexte. Certains de ces travaux impliqueront un nombre important d'enseignants du secondaire ou du primaire. Ce sera le cas, notamment, d'une recherche sur l'analyse d'actions lecture-écriture au cycle II.

Les IUFM de Rouen, de Créteil, de Versailles, d'Amiens, de Poitiers, les universités de Toulouse et de Caen s'inscrivent ainsi dans cette collaboration avec le Centre.

Les recherches engagées se dérouleront sur deux années et donneront évidemment lieu à comptes rendus dans les publications du Centre. Accompagnant ces recherches particulières, un séminaire aura lieu durant l'année scolaire 1999-2000, au Centre Alain Savary. Ce séminaire vise à être un espace d'échange avec les autres équipes qui, en France travaillent sur les axes précédemment cités, mais aussi entre équipes de recherche et « praticiens ». Affaire à suivre, donc...

Élisabeth MARTIN,  
CAS-INRP

# RESSOURCES

## LES ZEP ET LES REP SUR LES SITES INTERNET DES ACADEMIES

(d'après une consultation des sites effectuée en juin 1999)

AVEC le développement des sites Académiques, le réseau Internet ouvre de nouvelles perspectives d'accès à l'information et d'échanges aux acteurs de ZEP et de REP. Le contenu, la structuration de l'information concernant les ZEP et son accès sont très variables et sont fonction des politiques, des configurations institutionnelles et des dispositifs et ressources propres aux académies. En voici une typologie :

- des informations spécifiques aux académies : la carte académique des ZEP et des REP avec quelquefois les coordonnées des responsables et coordonnateurs (comme sur le site de Versailles\*), les états des lieux établis pour les forums académiques de 1998 et les actes de ces forums (voir le site du CEFISEM de Nancy-Metz\*) ;
- des bibliographies, comme celle produite au CRDP d'Aix-Marseille\* sur les « Publics en difficulté », ou comme celle présentée sur le site de Dijon\* et élaborée au Centre Alain Savary ;
- des descriptions d'actions et de pratiques en ZEP.

Dans le cadre des programmes d'innovation académiques, la plupart des sites ont ouvert des rubriques « Inno-

ventions et valorisation des réussites ». On y trouve des signalements voire des descriptions d'actions dont certaines se déroulent en ZEP, sans que l'entrée « ZEP » soit toutefois proposée. C'est le cas notamment de l'académie de Toulouse\*. À Poitiers\*, les descriptions de ces actions sont diffusées sous forme de publications téléchargeables.

Dans une autre configuration, à Versailles, chaque ZEP de l'académie a été engagée à décrire ce qu'elle considère comme étant ses propres réussites, ses « pôles d'excellence » ;

- des possibilités diversifiées d'échanges peuvent être données, par la mise en réseau des adresses électroniques des établissements ou des acteurs, par l'ouverture d'un forum de discussion, ou encore par la possibilité donnée aux acteurs de faire part de témoignages, de récits de pratiques voire même de séquences pédagogiques via Internet. Le site de Dijon exploite ces diverses possibilités pour susciter une dynamique d'échanges utilisant le réseau, et invite en outre à des travaux coopératifs à distance entre élèves ;
- des outils d'appui à la réflexion des équipes, élaborés par les dispositifs chargés de l'accompagnement et du

pilotage des équipes, notamment par des centres de ressources ZEP. On peut citer en exemple la « méthodologie d'analyse des résultats aux évaluations 6<sup>e</sup> permettant d'aboutir à des orientations de travail pour les ZEP » du CEFISEM de Paris\*. À Nancy-Metz le travail conduit par l'équipe académique de pilotage avec les équipes de terrain a abouti à l'élaboration d'un « guide méthodologique » et d'un « cadre d'écriture » des contrats de réussite, diffusés par le CEFISEM-Centre de ressources sur les ZEP.

Au mois de juillet dernier le Ministère a ouvert un site « Éducation prioritaire » sur celui du CNDP\*, qui propose, entre autres, une sélection de sites ZEP nationaux, académiques et locaux. Dans certains sites académiques des liens ont été créés avec les sites nationaux tels ceux du Ministère de l'Éducation nationale\*, du CNDP « Éducation prioritaire » et de l'INRP\* « Les ZEP ». L'exploitation de cette possibilité tend à favoriser la liaison entre les ressources académiques et les productions nationales.

Claude VOLLKRINGER et Anne SENÉE,  
CAS-INRP



# BRÈVES

## ➤ DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

**Comment faire de la grammaire.** M. Campana, F. Castincaud. Paris : ESF, 1999. 88 F. Les auteurs, enseignants en collège engagés dans la formation initiale et continue, proposent d'interroger et de renouveler les pratiques existantes, pour un enseignement de la grammaire à la fois plus vivant, plus rigoureux, et plus efficace. Ils livrent un ensemble de repères et d'éclairages stimulants, fondés sur les travaux récents en matière de linguistique et de grammaire et sur leur expérience de terrain.

**L'écriture extra-scolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques.** M.-C. Penloup. Paris : ESF, 1999. 149 F.

L'ouvrage rend compte d'une enquête qui met en évidence le caractère massif et la diversité des pratiques d'écriture personnelles spontanées des collégiens en dehors de l'école. L'auteur décrit certaines d'entre elles, en cerne les fonctions et dégage les pistes didactiques qu'elles suggèrent. Il s'agit de prendre appui sur ces pratiques pour donner aux élèves la possibilité de faire le lien entre leur trajet d'écriture et l'écriture scolaire, littéraire.

**L'école face aux parents : analyse d'une pratique de médiation.** P. Bouveau, O. Cousin, J. Favre-Perroton. Paris : ESF, 1999. 144 F.

Les auteurs ont mené une enquête sur un projet faisant intervenir des médiateurs extérieurs, recrutés de façon permanente, dont la fonction est de redéfinir les liens entre les établissements scolaires et les parents d'élèves. Ils cernent ce que recouvre cette pratique pour les différents acteurs concernés, en apprécient les impacts multiples, tentent d'en mesurer les enjeux et d'évaluer les problèmes qu'elle pose.

### ➤ REVUES

**À la conquête de l'écrit.** Repères, n° 18, 1999. 87 F.

Faire le point sur ce que peuvent apporter aujourd'hui les recherches en didactique pour aider les maîtres à ajuster leurs actions et à améliorer les apprentissages des élèves dans le domaine de l'écrit aux cycles 1 et 2 de l'école primaire, tel est l'objet qui a présidé à la construction de ce numéro coordonné par M. Brigaudiot et R. Goigoux.

Repères, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05, tél : 01 46 34 90 00.

**Éducation prioritaire et politique de la ville.** Ville École Intégration, n° 117, juin 1999. 46 F.

Ce dossier rassemble des réflexions sur le sens des nouveaux dispositifs mis en place dans le cadre des deux relances de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville : ZEP-REP, contrat de réussite, contrat éducatif local, politique d'aménagement des rythmes scolaires, contrat local d'accompagnement scolaire, politiques éducatives urbaines. Des articles de

A. Bourgarel, G. et E. Chauveau, L. Demailly, D. Glasman, P. Bouveau...

Ville école intégration, CNDP, 77568 Lieusaint cedex 20, tél : 01 64 88 73 37 (en vente dans les CRDP).

**Le social au cœur de l'école.** Informations sociales, n° 75, 1999. 30 F.

Le dossier expose les questions saillantes concernant les missions de l'école, les phénomènes de ségrégation contre lesquels elle est amenée à lutter, la nécessaire connexion avec la politique de la ville... Il ouvre le regard des professionnels de l'école sur l'action des partenaires et des institutions qui interviennent en son sein ou à ses côtés. Des articles de G. Chauveau, A.M. Chartier, D. Glasman, R. Ballion, S. Broccolichi, J. Roman...

Informations sociales, CNAF, 23 rue Daviel, 75634 Paris cedex 13, tél : 01 45 65 52 52.

### ➤ ACTES

**Actes des réunions intercadémiques des acteurs de classes relais, novembre 1998 à janvier 1999.** Paris : Ministère de l'Éducation nationale de la recherche et de la technologie, ministère de la Justice, 1999.

Le document rend notamment compte d'éléments qui permettent de caractériser le fonctionnement des « dispositifs relais » et le profil des jeunes qui y sont accueillis. Il met également à disposition : des analyses sollicitées pour aider les acteurs à comprendre ce qui se joue dans le face à face souvent éprouvant avec ces jeunes (D. Ginot, C. Ehrenberg), et comment restaurer avec eux une relation pédagogique qui permette de relancer le processus d'apprentissage (S. Boimare); des interrogations sur les démarches pédagogiques et les contenus de savoirs à dispenser dans ces dispositifs (D. Barataud).

Direction de l'enseignement scolaire, bureau du réseau scolaire, tél : 01 55 55 30 63.

**Sur ce thème à signaler également le numéro de la revue Les Cahiers dynamiques « La question de l'échec scolaire », n° 14, mai 1999, 80 F.**

Les Cahiers dynamiques, Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse, 13 place Vendôme, 75042 Paris cedex 01, tél : 01 44 77 70 11.

**L'éducation dans la ville : une responsabilité partagée.** Paris : Éd. de la DIV, 1999. 60 F.

Les actes de la rencontre nationale des acteurs de l'éducation, tenue les 30 et 31 mars derniers à Tours, témoignent des débats et des pistes de travail lancées, notamment sur les questions de la place des familles, de la lutte contre la ségrégation urbaine et scolaire, de l'aide aux élèves en difficulté dans et hors l'école, de l'articulation entre temps éducatif et temps scolaire. Ils annoncent les grandes orientations de la politique de la ville en matière éducative.

Délégation Interministérielle à la Ville, 194 av. du Président Wilson, 93217 Saint-Denis-La-Plaine, tél : 01 49 17 46 46.

### ➤ COLLOQUES

**Pratiques de savoir en banlieue : pour un autre rapport à la culture.** Les 2<sup>e</sup> rencontres nationales d'Aubervilliers organisées par le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) du 3

au 6 novembre 1999 proposent de travailler les réponses et les stratégies qui s'inventent et sont à l'œuvre dans les quartiers « difficiles » : pratiques d'apprentissage, de savoir et de création, alternatives à la formation, dynamiques culturelles, relations avec les parents...

Contact : GFEN, 6 avenue Spinoza, 94200 Ivry, tél : 01 46 72 53 17, fax : 01 46 71 63 38.

« **Mathématiques grandeur nature** ». À relever en particulier dans le programme des journées nationales de l'APMEP (Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public) du 3 au 6 novembre 1999 à Gérardmer.

- Les conférences « **Mathématiques, Culture et Société** » (H. Curien), « **Rapport au savoir, rapport à la vérité, construction de la citoyenneté** » (P. Meirieu), « **La motivation en mathématiques : celle du prof? celle de l'élève?** » (A. Antibi)...

- Les groupes de discussion « **L'enseignement des mathématiques dans les classes très difficiles des collèges** », « **Comment enseigner sans exclure et dans le respect des règles de la collectivité?** »

Programme complet et inscription : J. Verdier, 46 rue de la Grande Haie, 54510 Tomblaine.

mel : j.verdier@ac-nancy-metz.fr,

### Argos, la revue des BCD et CDI

Cette revue à dimension nationale, publiée par le CRDP de l'Académie de Créteil, est présentée comme suit par son rédacteur en chef : « Depuis 10 années Argos travaille à promouvoir, analyser et diffuser des actions, des réflexions, des recherches et des projets prenant appui sur des lieux ressources comme les BCD, les CDI, les bibliothèques publiques et universitaires pour aider les jeunes à s'approprier les cultures. Non par effet de mode, mais parce que cette fin de millénaire est marquée par de profonds troubles de la transmission des héritages culturels. Fondamentalement nous pensons que ces lieux, relativement nouveaux dans le paysage de l'enseignement, peuvent faire apparaître de nouvelles réponses aux questions posées par les évolutions de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la documentation. » Serge Goffard, rédacteur en chef, extrait d'un article paru dans Argos, n° 23, p. 66.

Dossiers des derniers numéros parus : *Médiations : questions et perspectives* (n° 23), *Lecture et documentation sur écran* (n° 22), *Les images résistent, l'école aussi* (n° 21), *Manuels scolaires : qu'en faire?* (n° 20), *Petite enfance en lectures* (n° 19), *Lire à la ville, lire à la campagne* (n° 18), *Des adolescents, des lectures. Pratiques et perspectives* (n° 17), *Des adolescents, des lectures. État des lieux* (n° 16).

Numéros hors série : *Les BCD aujourd'hui : identité et partenariat* (juillet 1999), *Langue, culture et ville* (automne 1998), *Lire, écrire, se documenter* (printemps 1997).

CRDP de l'Académie de Créteil, 20 rue Danielle Casanova, 94170 Le Perreux, tél : 01 43 24 75 00. Abonnement : 150 F (3 numéros). Le numéro : 60 F. Des informations sur la revue sont accessibles sur le site Internet du CRDP de Créteil : <http://www.ac-creteil.fr/crdp>.

A. S. - INRP

\* *Sites mentionnés dans « Ressources » page 7, choisis pour illustrer la typologie présentée :*

Académie d'Aix-Marseille : [www.ac-aix-marseille.fr](http://www.ac-aix-marseille.fr) Rubrique « Actions pédagogiques » puis « Accompagnement » puis « Réseau documentaire »

Académie de Dijon : [www.ac-dijon.fr](http://www.ac-dijon.fr) Rubrique « L'espace pédagogique » puis « Interzép-Interép »

Académie de Nancy-Metz : [www.ac-nancy-metz.fr](http://www.ac-nancy-metz.fr) Rubrique « Documentation »

Académie de Paris : [cefisem.scola.ac-paris.fr](http://cefisem.scola.ac-paris.fr)

Académie de Poitiers : [www.ac-poitiers.fr](http://www.ac-poitiers.fr) Rubrique « L'académie publie » puis « Les cahiers »

Académie de Toulouse : [www.ac-toulouse.fr](http://www.ac-toulouse.fr) Rubrique « Enseigner, éduquer »

Académie de Versailles : [www.ac-versailles.fr/pedago](http://www.ac-versailles.fr/pedago) puis Rubrique « Les Zones d'Éducation Prioritaires dans l'académie de Versailles »

Ministère de l'Éducation nationale : [www.education.gouv.fr/ens/zep](http://www.education.gouv.fr/ens/zep)

CNDP : [www.cndp.fr](http://www.cndp.fr) Rubrique « L'éducation prioritaire »

INRP : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr) Rubrique « Les ZEP »

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

MARS 2000 (4 numéros par an)

n° 7

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

IENT *en* ZEP  
ou IENT *de* ZEP ?

#### Recherche

Enseigner les  
mathématiques en ZEP

#### Ressources

Recensement 99 :  
une mine de nombres  
à exploiter

#### Brèves

- Dernières publications
- Colloques
- Multimédia
- Formation

#### Boussole

La politique de la ville  
en matière d'éducation

#### Dossier

Les dispositifs relais  
Pour éviter la déscolarisation  
des jeunes de collège

- Pour en savoir plus

N'EN déplaise à ceux qui font de la nostalgie une ligne de conduite politique, dès que l'on entreprit de scolariser « le peuple », il y eut de nombreuses et irréductibles poches de résistance. Seuls quelques militants, alors, issus du clergé, du corps médical ou de la mouvance anarchiste, tentaient de se coltiner « les barbares ». Ils nous ont laissés de précieux témoignages que nous ne lisons pas assez. Au début, il y eut Pestalozzi, qui n'était que « philosophe » mais qui, malgré, ou à cause de son admiration pour Rousseau, voulut quitter le ciel des idées pour s'affronter aux dures réalités du temps : sa ferme, autogestionnaire avant la lettre, du Neuhof, fut emportée par la tourmente. Les gamins dont il pensait qu'un retour à la nature et l'exercice de « méthodes actives » suffiraient à les ramener dans le droit chemin, lui infligèrent une sévère défaite : ils vendirent leurs propres outils de travail et se livrèrent au pillage. Dure épreuve pour ses « bonnes intentions » éducatives ! Plus tard, à Stans, dans une ville détruite par l'armée bonapartiste, Pestalozzi, admirateur de la révolution française, créa en 1799 un orphelinat. Dans des conditions de dénuement extrême, il éprouva vite ce dont bien des éducateurs en « milieux difficiles » témoignent aujourd'hui : « *Je me tenais au milieu d'eux comme une créature de l'ordre nouveau qu'ils exécraient. Sinon comme un instrument, du moins comme un moyen mis entre les mains d'hommes que, d'une part, ils associaient à la pensée de leur malheur, et dont, d'autre part, les idées, les souhaits et les préjugés, en totale opposition avec les leurs, ne pouvaient les contenter. [...] Habités à l'oisiveté, à une vie débridée et à des jouissances désordonnées, trompés dans leur espoir d'être nourris sans avoir rien à faire, comme c'était la coutume dans les couvents, plusieurs commencèrent à se plaindre qu'ils s'ennuyaient, et ils ne voulurent plus rester.* » La situation de Pestalozzi à Stans n'est plus aujourd'hui si marginale. Surtout après que, pendant de nombreuses années, nous ayons accepté facilement l'existence de poches de résistance. Aujourd'hui – et c'est tout à notre honneur – la société ne se résigne pas à une telle situation. Elle a donc besoin de fonctionnaires, de « professionnels » capables d'affronter un double défi, inédit : 1) intégrer sans normaliser, 2) le faire dans des situations et des institutions « républicaines », dans un registre qui ne soit pas celui de la « charité » ou de la « pédagogie compassionnelle » mais bien de l'exigence intellectuelle.

– *Intégrer sans normaliser n'est pas simple* : nous sommes encore trop imprégnés de ces formes plus ou moins explicites de colonialisme qui nous font parfois concevoir l'éducation comme une « colonisation du dedans ». Et, *a contrario*, il nous arrive d'être tentés, par un refus si radical de cette démarche que nous cultivons la différence... sans observer qu'elle entérine les inégalités et assigne définitivement les individus à résidence. Le chemin est difficile qui s'efforce de prendre les gens comme ils sont... non pour les laisser là, mais pour entendre, dans ce qu'ils vivent et disent, les exigences maladroites et les questions mal formulées qui peuvent nous permettre, lentement mais avec ténacité, de les faire accéder aux formes les plus universelles de la culture. Beaucoup, cependant, y parviennent dans les ZEP où, aujourd'hui, les projets « à haute densité culturelle » se font de plus en plus nombreux.

– *Intégrer sans normaliser dans des institutions publiques dont il nous faut trouver des modes de fonctionnement acceptables* : suffisamment adaptés aux personnes concernées et suffisamment articulés au modèle républicain pour ne pas créer de ghettos. La pédagogie différenciée s'impose ici plus que jamais. Elle n'a rien à voir avec le « différentialisme », bien au contraire. C'est le refus d'inventer des pédagogies adaptées qui engendre l'échec et provoque l'exclusion. C'est la normalisation au nom d'un égalitarisme formel qui laisse bien des élèves au bord du chemin et justifie ensuite notre fonctionnement en « déversoir » : « qu'ils partent puisqu'ils n'ont pas su saisir leur chance ! »

Ainsi le présent numéro de ce bulletin explore-t-il, après bien d'autres, les voies d'une école capable de démocratiser véritablement l'accès aux savoirs. Loin d'oppositions stériles entre instruction et socialisation, il évoque les classes-relais : différenciation provisoire des cursus, délibérément tournée vers un « retour » préparé dans les filières habituelles. Il évoque aussi la nécessité de références nationales en matière de programmes et de contenus de savoirs, sans esquiver la difficile question des médiations nécessaires pour que cette « culture commune » soit véritablement intégrée par tous autrement que dans un rapport de forces. On y trouvera également la référence à nombre de travaux qui s'emparent de cette difficile mais nécessaire problématique. Ils le font parfois modestement, aux marges de la « pédagogie officielle ». Mais qui a dit que « c'est la marge qui tient la page ? »<sup>1</sup>

Philippe MEIRIEU

Directeur de l'Institut national de recherche pédagogique

1. Il semble que ce soit Jean-Luc Godard... Mais cela aurait pu être Makarenko, Don Bosco, Freinet, Francisco Ferrer, Maria Montessori, Don Lorenzo Milani ou Deligny dont il est vraiment urgent de relire l'ouvrage *Graine de crapule* (Scarabée-CEMEA).

## IEN en ZEP ou IEN de ZEP ?

ÊTRE IEN en ZEP, cela pourrait-il ressembler à quelque chose comme être IEN de ZEP ?

Si la première proposition n'impose guère plus que la mise en exergue, ici, de certains aspects du métier moins visibles ailleurs, la seconde exprime une véritable actualisation de la fonction. Ce débat n'est pas seulement anecdotique, voire de pure forme. Il peut au contraire, pour peu qu'on s'y prête, contribuer à éclairer la notion même de pilotage. Sur quoi se fonde en effet la légitimité à agir ? À quel titre les décisions sont-elles prises ? Quels sont en définitive les leviers sur lesquels peser ?

On peut envisager d'emblée que la distinction entre les *fonctions* proprement dites et la *mission* éventuellement attribuée de responsable de zone – ou de réseau – se conçoive dans une dialectique parfaitement contrôlée. Il reste que la capacité à agir s'inscrit avant tout dans le champ des responsabilités avérées. Sauf à demeurer un *animateur* au statut peu défini, ce sont avant tout les éléments sur lesquels il peut s'appuyer en tant qu'inspecteur chargé de circonscription (missions d'impulsion, de formation, d'évaluation, de contrôle) qui permettent à l'inspecteur responsable de zone d'agir auprès des écoles. De même, c'est d'abord dans le contexte de son établissement que le principal responsable de REP va asseoir sa légitimité.

Cet aspect est essentiel, il évite que cette apparente dichotomie s'exprime dans une contradiction : inviter au titre de la *mission* les acteurs à l'initiative et, en vertu de la *fonction*, les rappeler au strict respect de la règle. Au-delà de cette présentation caricaturale, le risque existe en effet d'avoir à affronter d'incessants allers et retours, et de soumettre les professionnels à des demandes d'autant plus aisément contradictoires que diverses stratégies de mise en mouvement coexistent – voire même se télescopent – depuis la campagne de presse jusqu'à la plus stricte transmission de directives.

Il importe donc de rester attentif à ce que la référence au territoire ne constitue pas l'unique argument, au point de substituer des contrats de circonstance à la loi elle-même. De fait, on ne peut manquer de constater en même temps, que l'école doit parfois aller au-delà de son champ de compétences pour faire face à un déficit de ressources locales et qu'elle peut à

*contrario* renvoyer un peu vite les transgressions bénignes d'élèves jugés difficiles à la responsabilité d'autres institutions, dans le cadre, par exemple, de certains Contrats locaux de sécurité.

De surcroît, la crainte de voir se construire une école à plusieurs vitesses n'est pas seulement un fantasme sans fondement. Elle doit au contraire agir comme une nécessaire alarme. Car, le rapport à la norme scolaire est d'autant plus fragile qu'on multiplie les possibilités d'ajustements locaux. En ce sens, la manière dont les objectifs généraux inscrits dans les programmes sont traduits en actes d'enseignement a tendance à produire de la différenciation : ici, une adaptation – fût-elle à la marge – des exigences, là, l'introduction de sur-normes, revendiquées au titre de la pression sociale. Ces phénomènes sont particulièrement visibles à l'échelle d'une circonscription, y compris quand les allègements des programmes sont, conformément à la demande, immédiatement appliqués dans certains lieux et suscitent manifestement des résistances dans d'autres quartiers.

Dans le même espace d'intervention, mais pour d'autres raisons, l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire n'a pas trouvé partout les mêmes possibilités de développement, les collaborations mises en œuvre dans les Contrats éducatifs locaux n'ont pas partout activé des partenariats aussi valorisants. Aussi, demeurer attaché aux repères installés par la *fonction*, sans soumission excessive à son expression dans le territoire, permet de maintenir une vigilance essentielle, car la continuité du service public peut être affectée par les effets pervers de certaines formes de contractualisation.

En outre, la réduction de la spécificité professionnelle à l'engagement personnel peut indéniablement fragiliser les professionnels. On peut craindre en effet qu'ils subissent alors de plein fouet les aléas de la confrontation et qu'ils se trouvent contraints de redéfinir en permanence leur place, leur fonction et leur rôle, dans des rapports entre individus qui réclament d'être toujours « re-contractualisés ».

À l'inverse, il me paraît possible de montrer qu'on peut exercer en ZEP sur la base d'un compromis au

caractère incontestablement professionnel. Car les indiscutables difficultés à agir y sont approchées dans une certaine façon d'agir – et d'agir en équipe. Ce n'est ni une ascèse, ni une aventure héroïque, même si ce n'est pas, loin s'en faut, une sinécure. Cela suppose néanmoins que l'institution mesure avec lucidité la demande faite à ses agents et qu'elle évite de toujours évaluer, *a priori* et exclusivement, l'efficacité des actions au niveau de mobilisation *personnelle* qu'elles supposent. Il existe pourtant d'autres ressorts qu'il est possible et nécessaire d'activer : professionnalisation des acteurs, identification précise des champs d'intervention, complémentarité affichée des fonctions, mise en réseau des ressources, formation spécifique à la prise en charge des publics réputés difficiles, dispositifs d'aide aux enseignants...

Il me semble que, dans les ZEP, les professionnels ont besoin de repères stables et de points d'ancrage sûrs, pour paradoxalement, être en mesure de faire preuve des nécessaires capacités d'adaptation qu'impose la situation qu'ils affrontent.

Veiller en ce sens à ce que les appuis institutionnels portés par les fonctions ne soient pas irrémédiablement solubles dans le territoire me paraît être aujourd'hui d'une importance cruciale.

Jean-Pierre TILLY  
IEN, Chanteloup-les-Vignes

sur Internet...  
[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)  
le bulletin X. Y. ZEP

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Élisabeth MARTIN, Anne RABANY, Anne SENÉE, Claude VOLKRRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 16 ou 90 47  
Fax : 01 46 34 91 22 - [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)  
ISSN 1276-4760  
CPPA (en cours)

## LES DISPOSITIFS RELAIS

### POUR ÉVITER LA DÉSCOLARISATION DES JEUNES DE COLLÈGE

Élisabeth MARTIN\*

**A**BSENTÉISME, comportements perturbateurs, voire violents ou tout au contraire parfaitement passifs, refus ou impossibilité de s'investir dans le travail scolaire : que faire lorsque l'on constate ou assiste – et ce parfois d'années en années – au décrochage d'un élève de collège ? Comment analyser ces comportements et que convient-il de mettre en place pour les prévenir ?

Devant ce problème, les équipes tentent diverses modalités : on parle avec l'élève ou on le sermonne, on rencontre ou on convoque la famille, on échange ou on s'informe avec les services sociaux. On essaye d'analyser ou on ne fait que contractualiser sur le comportement du jeune et les conditions susceptibles de redonner sens à sa présence à l'école. Mais, face aux problèmes que soulèvent ces jeunes, les moyens utilisés, s'avèrent parfois insuffisants ou non pertinents et un fort sentiment d'impuissance ou de rejet peut alors s'emparer des professionnels qui les ont en charge. Ces élèves « à la marge » dérangent dans le sens fort du terme : ils remuent l'institution et ses professionnels.

Les dispositifs relais ont été créés pour accueillir ces jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation avec comme objectif le retour vers un collège ou une formation professionnelle<sup>1</sup>. Les équipes qui travaillent dans ces dispositifs ont pour mission de construire un réseau avec les équipes du collège d'origine ainsi qu'avec celles qui, le plus souvent dans un autre établissement, vont rescolariser le jeune. Le dispositif s'entend donc comme l'ensemble des modalités mises en œuvre pour amener ces jeunes à reprendre une scolarité. Ceci induit en un lieu, souvent un district, une réflexion sur le phénomène de la déscolarisation entre des acteurs de différents niveaux (responsables académiques, chefs d'établissement, partenaires sociaux, respon-

sables des collectivités territoriales, équipes enseignantes, familles). On trouve à l'origine des projets, des intentions diverses : ne pas laisser des jeunes à la rue ; mettre en synergie les instances à même de mesurer l'état de la déscolarisation dans une académie ; restituer le calme dans des établissements ou des classes ; remobiliser des jeunes par rapport à un projet, « de vie » diront certains, « scolaire » diront d'autres ; se servir de ces dispositifs comme lieu où se réfléchit l'évolution des pratiques éducatives et pédagogiques du collège.

Un dispositif est ainsi un objet d'étude complexe au sein duquel diverses logiques d'action se côtoient, se complètent ou s'affrontent. Les visées ou intentions des membres de l'équipe, des familles, de la tutelle administrative ou des établissements utilisant le dispositif peuvent quelquefois diverger, ce qui n'est pas sans effet sur le fonctionnement et donc sur la signification que prennent ces dispositifs dans l'institution.

L'existence de ces structures pose de nombreuses questions : que fait-on quand on crée au sein du collège unique des structures périphériques qui regroupent des élèves en grande difficulté et majoritairement perturbateurs ? Ces structures jouent-elles un rôle d'intégration ou de relégation des jeunes ? Ces structures vont-elles participer à l'évolution de politiques éducatives et pédagogiques des établissements d'origine ou au contraire préservent-elles les établissements d'un questionnement sur leurs pratiques ? S'agit-il seulement de « traiter » des élèves marginaux ou se questionne-t-on aussi sur le fonctionnement du collège unique, sur ce que nous renvoient ces jeunes quant à la qualité de l'organisation de l'enseignement, des relations pédagogiques, de l'intelligibilité des savoirs dispensés au collège ?

Il existe actuellement environ 130 dispositifs relais<sup>2</sup>, ils accueillent soit de 10 à 15 élèves pour des périodes longues (de plusieurs mois à une année) soit de 5 à 6 élèves, pour des périodes courtes (4 semaines environ). Les modalités d'action de ces projets sont en fait extrêmement diverses, les dispositifs provenant depuis plusieurs années, d'initiatives d'acteurs de terrain. La circulaire du 18 juin 1998 qui s'inspire largement des expériences acquises, laisse cette diversité s'exprimer, tout en incitant les responsables académiques à multiplier les structures<sup>3</sup>. Cette circulaire positionne les dispositifs comme une modalité particulière de scolarisation, au sein du collège unique. À ce titre, ils sont sous la responsabilité de l'Éducation nationale, que le lieu de scolarisation des jeunes soit dans un établissement scolaire ou qu'il se situe hors l'école. Les élèves, pour leur grande majorité, âgés de moins de 16 ans et donc encore sous obligation scolaire, sont ainsi tous administrativement inscrits dans un collège. Les dispositifs accueillent des jeunes provenant souvent de plusieurs collèges d'un même district et ces projets sont généralement le résultat d'une collaboration entre l'Éducation nationale, la Protection judiciaire de la jeunesse et les conseils généraux ou les municipalités. Les équipes sont constituées par des enseignants (instituteurs spécialisés ou équipe d'enseignants de collège) et des éducateurs. Des aides éducateurs interviennent fréquemment ainsi que des membres de l'équipe de direction ou de vie scolaire des collèges.

Peuvent aussi être associés des assistantes sociales, des conseillers d'éducation, des documentalistes. Les élèves fréquentent le dispositif à plein temps ou alternent avec des périodes en collège ou en stage d'apprentissage. La situation de chaque élève est étudiée dans sa singularité et au sein d'un même dispositif, les

\* Élisabeth Martin, INRP (Centre Alain Savary).

protocoles de prise en charge des jeunes peuvent varier.

Afin d'explorer le champ de questionnements induit par l'existence de ces dispositifs, le Centre Alain Savary suit depuis trois ans le déroulement de plusieurs projets qui, selon les lieux, portent le nom de classe relais, d'espace intermédiaire, de classe SAS, de dispositif de socialisation. Notre travail vise à comprendre le rôle institutionnel joué par ces dispositifs, à mieux connaître le public concerné par ces actions et à analyser les pratiques mises en œuvre.

## Des élèves affrontant des situations extrêmement difficiles

Rechercher la signification que le système scolaire attribue à ces dispositifs demande tout d'abord de s'interroger sur les élèves qui les fréquentent.

Avant leur inscription dans un dispositif, une partie de ces élèves était déjà totalement déscolarisée<sup>4</sup>. Pour les autres, l'absentéisme, les comportements perturbateurs, les pluri-exclusions sont les raisons le plus souvent invoquées pour expliquer leur orientation dans un dispositif<sup>5</sup>. Et actuellement, les dispositifs ne prennent que très peu d'élèves qui se déscolarisent de façon passive, comportement qui signale pourtant un état de danger, notamment chez les filles, qui manifestent leur mal-être de façon souvent moins violente et moins visible que les garçons. De fait, les dispositifs accueillent 80 % de garçons.

Une enquête nationale<sup>6</sup> a été adressée aux équipes, qui visait à obtenir des informations sur la situation familiale et scolaire de ces élèves, et 50 entretiens avec les jeunes nous ont permis d'obtenir des éléments d'appréciation sur le public concerné par ces actions.

L'enquête montre la généralité d'un fait : les jeunes des dispositifs ont majoritairement un faible niveau scolaire et vivent des situations particulièrement difficiles sur le plan social, familial ou affectif. Un peu plus de la moitié font d'ailleurs l'objet d'une mesure judiciaire principalement au titre de la protection de l'enfance. Pour les autres, le passage dans les dispositifs est souvent l'occasion de découvrir une situation qui impose qu'une telle procédure soit enclenchée. Majoritairement, ces élèves se trouvent confrontés à des expériences douloureuses dans leur vie (abandon parental, absence du père, précarité du niveau de vie, incarcération d'un membre de la famille, dépression ou problèmes médicaux de l'un des parents, violence familiale, alcoolisme d'un

parent, errance entre deux parents éloignés...); peu nombreux sont les élèves qui semblent bénéficier d'un milieu de vie « sans histoires lourdes ». Ce propos ne vise pas à abonder le discours sur les « handicaps sociaux et culturels ». Certains parcours scolaires montrent que des jeunes affrontant de graves problèmes en dehors de l'école, peuvent réussir s'ils rencontrent des appuis, des personnes ou des structures capables d'étayer leurs démarches afin qu'ils soient en mesure de répondre aux exigences quotidiennes qu'impose la vie d'élève. Mais force est de constater que les élèves qui arrivent dans les dispositifs n'ont pas encore trouvé ces appuis et leurs histoires paraissent les précipiter dans une trajectoire à laquelle ils ne semblent guère pouvoir se soustraire. Les informations rassemblées par les enseignants et éducateurs sur ces élèves, bien que partielles, fournissent des éléments alarmants sur une certaine misère sociale. Les équipes des collèges, de toute évidence, n'envoient pas n'importe quel jeune dans ces structures<sup>7</sup>, ce qui explique la gravité des situations sociales rencontrées.

Les professionnels des dispositifs se trouvent ainsi chargés de mettre en œuvre :

- une « remise à flot » de jeunes dont beaucoup sont dans une détresse sociale ou psychologique ;
- une « remise à norme comportementale » dans le cadre du système scolaire ;
- une « remise à niveau » dans les apprentissages scolaires.

Sans savoir comment, pour chaque jeune, se construit le rapport entre ces trois « remises à normes », les équipes vont essayer de faire face à ces exigences, soit en posant d'emblée des postulats qui vont sous-tendre leurs actions (socialisons pour reconstruire le jeune puis nous l'instruirons ou tout au contraire instruisons d'abord, la socialisation du jeune en découlera), soit en tâtonnant et en s'accommodant au mieux des compétences professionnelles présentes dans l'équipe. C'est ainsi que d'années en années, on voit sur certains sites la population d'élèves concernés varier, selon les compétences qui ont pu être mobilisées, et qui orientent, au vu des expériences acquises, le type d'élève pour lequel les professionnels du dispositif se sentent capable d'agir<sup>8</sup>.

Les rapports que bon nombre de ces jeunes ont établis avec les adultes, les savoirs ou l'institution scolaire semblent s'appuyer sur des malentendus et un ressentiment qui paraissent ne pouvoir se dissiper que par un long travail d'écoute et de parole. Travail qui peut être entrepris dans les dispositifs et sans lequel le maintien coûte que coûte de ces jeunes

dans le collège risque plus d'œuvrer à construire « une exclusion de l'intérieur » qu'une intégration.

Néanmoins la décision de scolarisation temporaire dans une structure périphérique peut être mal vécue par certains jeunes, et sa pertinence doit être examinée de façon singulière pour chacun d'entre eux.

À notre sens, l'intérêt des dispositifs relais, n'est pas de cantonner la problématique posée par ces élèves au seul « traitement » de sujets que l'on pourrait qualifier de « marges des marges », dans la mesure où les entretiens montrent qu'au-delà de leur propre histoire, ces jeunes expriment, outre certains malentendus, un malaise qui ne nous a pas semblé spécifique. Il nous est apparu, en effet, que la sensibilité souvent exacerbée de ces élèves, leurs réactions d'immédiateté, leur difficulté à construire de la distance non seulement entre eux et les autres mais entre eux-mêmes et leurs propres affects, les amènent à exprimer de façon souvent violente ce que beaucoup de collégiens ressentent sous des modalités plus endémiques. Il est alors intéressant de repérer dans quelle mesure leurs propos peuvent être utilisés et induire une réflexion sur les modes de fonctionnement et les pratiques pédagogiques et éducatives du collège unique.

## Ce que disent les élèves

De façon paradoxale, alors que ces jeunes sont dans un processus de refus des normes scolaires, ils sont néanmoins demandeurs d'école – « *on veut de l'école, de la vraie* » –, et pour eux la galère c'est de ne pas y être, d'être dans la rue (« *au chômage* », diront certains) et ils ne conçoivent ni n'espèrent une société sans école. De même, le monde de la rue (« *le dehors* ») même s'il peut les fasciner génère une véritable angoisse (« *si j reste dehors, j vais voler, on va m'arrêter, j vais aller en prison, ça va faire de la peine à mes parents* »). Ces jeunes ne sont pas dénués de repères et manient des catégories très binaires entre le bien/le mal, ce qu'il faut faire/ou pas, ce que l'on peut devenir/ou pas. Mais l'emporte sur ce discours dans lequel ces catégories sont utilisées de façon très manichéenne et sans nuances, un mode impulsif qui leur fait raconter leurs transgressions comme l'expression d'une force incontrôlable, d'un soi extérieur à soi ; « *j'étais obligé de* » est une expression qu'ils utilisent fréquemment et à laquelle ils semblent donner valeur de justification de leurs actes.

Pour eux, l'école se conçoit avant tout

comme un lieu social où l'on rencontre les copains (« *tout le monde est à l'école, faut aller à l'école* »). Pour le reste, ils parlent de l'école comme d'un bloc hostile, au sein duquel « *dès qu'on a des problèmes, ils nous enfoncent* », ils décrivent leur expérience scolaire en termes globalisants (« *tous les enseignants... tous les élèves...* »). Sans cesse perce un fort sentiment d'exclusion et d'injustice, décliné sous un mode affectif (« *on dirait bien qu'y m'aimaient pas* »).

Pour ce qui est de l'acquisition de savoirs, ils vivent l'école comme un lieu de contrainte et d'ennui: « *C'est long, c'est des heures et des heures* ». Ils se considèrent comme des « *laissés pour compte* » et se plaignent de ne pas avoir été aidés pour les apprentissages scolaires.

Dans les dispositifs, ils acceptent de se mettre au travail car ils jugent l'organisation et la relation pédagogique différentes. Et ils montrent, pour certains de façon pathétique, qu'ils ont encore envie d'apprendre (« *là-bas, je comprenais tout, c'est comme si qu'on m'avait changé le cerveau* »). D'après les enseignants, cette mise au travail reste très fragile et les équipes disent faire plus progresser les élèves sur des normes comportementales que sur des acquisitions cognitives. Beaucoup de ces élèves ont en effet perdu (ou n'ont que trop peu eu) l'habitude de s'impliquer dans des processus d'apprentissage des savoirs scolaires. On remarque d'ailleurs que les contraintes qu'impose la confrontation à un savoir les font rapidement basculer dans une peur de l'apprendre qui produit des comportements agressifs.

En ce qui concerne leur vécu dans les dispositifs, les jeunes sont au départ méfiants vis-à-vis de l'étiquetage que représente un lieu de scolarisation en dehors du collège et très attentifs à déceler toutes les procédures qui pourraient faire croire qu'ils ne sont pas « *normaux* ». Si l'équipe a été vigilante, notamment sur les modalités de cohabitation avec les autres collégiens (quand le dispositif est dans un collège) ce sentiment s'estompe dans la plupart des cas et ils expriment par la suite des appréciations plutôt positives sur la qualité du rapport qu'ils ont pu entretenir avec les adultes. Ils déclarent pour beaucoup d'entre eux, avoir enfin rencontré un lieu où ils pouvaient parler, où ils se sentaient reconnus, écoutés, respectés et aidés. Ces propos sont néanmoins à nuancer en fonction de l'âge des jeunes. Il semble que les 15-16 ans tirent meilleur profit de leur passage dans le dispositif que les 12-13 ans qui donnent une signification plus normalisatrice au dispositif et qui retiennent surtout qu'il faut maintenant

« *qu'ils se tiennent tranquilles* », plus qu'ils n'arrivent à analyser et faire évoluer (ce que font les plus âgés) leur rapport à autrui et à l'institution, ainsi que leur prise de conscience de la possibilité « *d'agir sur* » en tant que sujet responsable, plutôt que d'être agi par ce qui les entoure.

Le retour au collège est, bien entendu, le moment le plus délicat durant lequel le jeune a du mal à tenir le cap de ses propres résolutions et plus que les « *embrouilles* » relationnelles qui peuvent quelque peu réapparaître, ce sont les premières mauvaises notes qui constituent souvent pour eux, un élément déterminant d'un re-décrochage scolaire. Bien sûr, chaque cas est particulier. Pour certains élèves la meilleure compréhension qu'ils ont acquise, dans le dispositif, des fonctionnements institutionnels et relationnels au sein de l'école, ainsi que de la place qu'ils peuvent y occuper, suffit à faire redémarrer un projet scolaire. Ce projet est souvent nouvellement porté par un projet professionnel, tout du moins quand les difficultés d'apprentissage ne sont pas trop importantes. Mais de nombreux élèves ont un très faible niveau scolaire et les équipes disent avoir du mal à faire évoluer ce niveau. Ces dernières se trouvent ainsi devant un dosage et une articulation fort complexe à réaliser entre activités de socialisation et acquisition de savoirs scolaires. Quels objectifs prioritaires faut-il attribuer aux dispositifs? Redonner des normes de comportement et/ou s'atteler aux difficultés d'apprentissage?

### **Des pratiques pour aller au-delà de la normalisation**

Incontestablement, le souci légitime des acteurs des dispositifs est de faire adhérer les jeunes à des normes comportementales et d'apprentissage, ces normes correspondant à une modalité de socialisation. Les observations que nous menons dans les dispositifs nous ont conduits à travailler autour de cette notion de norme tout en distinguant la notion de normalisation de celle de normativité<sup>9</sup>. Nous avons trouvé pertinence à cette distinction car elle nous fournit un outil précieux, capable de guider aussi bien l'analyse des comportements des élèves que l'analyse des pratiques pédagogiques et éducatives des acteurs (enseignants et éducateurs) des dispositifs. Pour apprécier ce que peut apporter cette notion de norme, au-delà de la connotation normalisatrice à laquelle on la restreint souvent, il convient de distinguer la posture d'obéissance de celle d'adhésion.

Nous parlerons d'obéissance quand le

comportement de celui qui obéit ne vise qu'une mise en conformité, le mettant avant tout à l'abri d'une sanction qui pourrait être prise contre lui, en cas de non respect de la règle ou de la norme. Il en va ainsi de ces élèves qui disent « *qu'ils ne frapperont plus leur camarade* » car ils ne veulent plus risquer de se faire convoquer une nouvelle fois chez le principal. Ces propos s'inscrivent dans une logique stratégique ou utilitaire qui éloigne de la signification de l'acte, qui esquivé l'essentiel, en l'occurrence, la réflexion normative sur le respect de l'autre. Sur le plan des apprentissages ceci correspond à des élèves qui conçoivent l'apprentissage comme une suite de procédures auxquelles ils se soumettent afin d'obtenir des notes suffisantes pour accéder en classe supérieure sans entrevoir que ces savoirs ont une signification.

L'adhésion à une norme, par contre, s'entend en termes de partage, de respect des valeurs, des choix éthiques, des problèmes posés, des critères d'efficacité qui ont présidé à la construction sociale et historique de ces normes. Obéir sans adhérer, c'est accepter (par soumission ou par ruse) de se normaliser. Adhérer réfère à un autre registre, celui de la normativité, c'est-à-dire de la confrontation à des valeurs, aux cheminements des inventions, à des questionnements qui ont amené l'homme à élaborer ces normes. Pour accéder à la normativité des normes de socialisation ou des normes contenues dans les savoirs disciplinaires, il faut que les pratiques des enseignants et des éducateurs permettent aux jeunes de se confronter à des questions vives, à des activités cognitives qui « *piègent* » leur intelligence, c'est-à-dire que l'acte pédagogique induise cette activité malgré eux, pourrait-on dire. Qu'ils se surprennent eux-mêmes, à entreprendre, à avoir envie de, à penser et à éprouver qu'ils peuvent. Moments magiques de l'enseignement et de l'apprendre qui étonneront l'élève lui-même. Mais un enseignant possède-t-il toujours la normativité des contenus qu'il enseigne? Et s'il la possède, l'utilise-t-il dans sa pratique pédagogique?

Souvent les acteurs des dispositifs se sentent submergés notamment par l'impact des conditions sociales dans lesquelles vivent ces élèves et ils n'attribuent guère de pouvoir socialisant à l'activité cognitive. Sans nier la pertinence de certaines activités de socialisation, il est dommageable que la socialisation soit toujours pensée déconnectée des activités d'apprentissage des savoirs scolaires. Pourtant, ancrer les savoirs dans l'histoire de l'humanité qui cherche à comprendre le monde, inscrit le jeune dans une filiation et par là même le

socialise. Il n'est alors plus question de savoir s'il faut socialiser avant, et instruire après, c'est simultanément que ces deux objectifs doivent être visés, et les contenus de savoirs sont pour ce faire, des supports préférentiels.

Le fait que ce soit l'école et non un service social qui soit en charge de ces jeunes positionne le débat sur les finalités des activités d'apprentissage et de socialisation: les pratiques dans ces dispositifs ont-elles des visées, des mises en œuvre et des effets normalisateurs ou normatifs ?

Sur le plan de la socialisation, nous avons maintes fois observé des équipes faisant au quotidien un travail relationnel remarquable, donnant valeur aux normes du rapport à autrui. La façon d'organiser des débats, des conseils, les relations qui se tissent avec les adultes, les rencontres permises dans ces structures œuvrent le plus souvent à faire surgir une réflexion normative. Il en est autrement des apprentissages et quelquefois les modalités d'enseignement s'orientent vers un apprentissage de procédures, de « trucs » qui permettent aux élèves d'aboutir dans les exercices habituels. L'élève se plie alors à l'effectuation de tâches sans pour autant les comprendre ce qui le fige dans un rapport au savoir utilitaire qui l'éloigne de la signification des contenus (et donc de leur valeur socialisante). On peut se demander si cette « normalisation cognitive » n'est pas aussi induite par des temps courts de passage dans les dispositifs ou par les élèves eux-mêmes puisqu'elle correspond à leur vision de l'apprentissage (les savoirs n'ont pas de signification, les activités scolaires ne sont que des activités sans sens). Certains élèves semblent même demandeurs

de cette normalisation qui, dans un cadre privilégié, les fait enfin participer « au jeu scolaire », ce qui les rassure, sans pour autant les mettre en péril comme le ferait un enseignement qui les impliquerait dans des procédures plus compréhensives. Mais cette normalisation risque fort de n'être acceptée que dans le cadre du dispositif, lieu où les élèves développent avec les enseignants des relations sur un mode très affectif (ce qui ne sert pas leur autonomie future). Beaucoup de ces jeunes ont probablement à faire face à des peurs archaïques, comme le décrit S. Boimare<sup>10</sup>, qui rendent insupportables ces moments solitaires de suspens, ces moments d'incertitude qui jalonnent l'acte d'apprendre, ce face à face avec certaines questions existentielles.

Pourtant un étayage s'accompagnant de l'exigence et de l'aide qu'apporte l'accès à la normativité des contenus pourrait les amener à reconsidérer l'intérêt d'apprendre. Mais comme le disait un enseignant: « *On voit bien, d'autant plus avec eux, qu'il faut faire autrement, pas seulement d'autres méthodes, mais d'autres contenus... mais alors quand ils vont retourner au collège, ils ne s'y retrouveront pas.* » D'où la nécessité de penser ces structures périphériques pour ce qu'elles peuvent apporter au collège.

Se posent alors des questions bien délicates: Que veut-on faire dans les dispositifs? Contenir les jeunes en les normalisant? Les faire accéder à une certaine normativité? Les enseignants le peuvent-ils? L'école le souhaite-t-elle? Quant aux élèves, dans quelles attentes sont-ils? Que laisseront-ils faire?

1. Si les dispositifs relais traitent de la déscolarisation des jeunes de collège, le phénomène de déscolarisation des lycéens est tout aussi alarmant. Voir à ce propos les actes du colloque organisé par l'association La Bouture *Les lycéens décrocheurs*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

2. Depuis deux ans, le Ministère estime à 250 le nombre de dispositifs nécessaires et on peut considérer que ces dispositifs entrent maintenant dans une phase d'institutionnalisation. Mis à part quelques projets isolés, les dispositifs relais ont commencé à exister autour des années 90.

3. Mais le terrain a du mal à répondre à cette demande. Sur certains sites, les postes ont été créés mais il existe souvent des problèmes de recrutement de personnel.

4. Sur une étude concernant 550 élèves, c'est le cas de 20 % d'entre eux.

5. En 1996, les dispositifs alors appelés « classes expérimentales » étaient déjà inscrits dans le Plan de prévention de la Violence à l'école, ce qui ne manque pas d'orienter le sens des projets mis en œuvre.

6. Les résultats de cette enquête se trouvent dans la publication du ministère *Les classes relais*. Ils peuvent aussi être consultés sur le site du centre A. Savary ([inrp.fr/ZEP/dispositifs\\_relais](http://inrp.fr/ZEP/dispositifs_relais)).

7. L'objectif des dispositifs n'est donc pas dévoyé: les enseignants ne les utilisent pas pour se « débarrasser » de simples perturbateurs.

8. Ce qui laisse de côté certains élèves jugés « trop difficiles » et pour lesquels d'autres solutions devraient être trouvées. Le nombre d'internats ou de structures permettant un réel accompagnement psychologique ou psychiatrique étant malheureusement notoirement insuffisant sur bon nombre de sites.

9. Voir à ce propos, J.-Y Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

10. Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

**et aussi sur Internet...**

[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)

**une nouvelle rubrique**

**« Dispositifs relais »**

#### ► POUR EN SAVOIR PLUS

Le centre Alain Savary a organisé un réseau d'échanges pour les acteurs des dispositifs. Si vous désirez y participer, contactez nous: [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

Il existe aussi un site pour les acteurs des dispositifs relais: [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr) puis « ZEP » puis « Centre Alain Savary », Rubrique « dispositifs relais »

Vous trouverez des descriptifs de dispositifs, des bilans d'équipes, les actes du plan interacadémique de formation de 98-99, les résultats de l'enquête du Centre Alain Savary, le texte des deux circulaires, une bibliographie sur les phénomènes de déscolarisation, etc.

#### **Du nouveau dans DIF-ACT...**

**Maintenant la banque de données  
DIF-ACT est constituée de 4 volets :**

- des fiches d'actions pédagogiques et éducatives conduites dans le cadre de l'éducation prioritaire articulées avec,
- des écrits de chercheurs,
- des bibliographies,
- des références de ressources variées.

[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)

Signalons enfin, que dans le cadre des mercredis de l'INRP, le mercredi 10 mai 2000 de 14 heures à 17 heures, sera consacré aux dispositifs relais.

Pour plus d'informations: <http://www.inrp.fr> (« Conférences à Paris »).

## ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN ZEP

Plusieurs travaux ont mis en évidence que les professeurs d'école exerçant en classes difficiles ne parviennent pas à mettre en place des scénarios élaborés en didactique des mathématiques pour permettre aux élèves de construire et de s'approprier des connaissances mathématiques solides. Soit ils retournent à des pratiques pédagogiques de type plus ou moins magistral, avec une prédominance d'exercices écrits portant essentiellement sur l'acquisition de techniques, soit ils opèrent des « détours » en mettant en place des activités qu'ils estiment motivantes pour les élèves comme par exemple les jeux mathématiques. Ce phénomène n'est pas spécifique des ZEP, mais on pourrait dire que celles-ci jouent un rôle d'amplificateur. Plusieurs facteurs peuvent être avancés pour expliquer ce constat. Le niveau de maîtrise en mathématiques du professeur d'école est sans aucun doute un élément important. Un second tient à la spécificité du public, de son comportement, de ses attentes, de son rapport aux savoirs. Se pose alors le problème de l'adéquation entre le public effectif et l'image que le professeur se fait de lui, de ses capacités et motivations.

Pour étudier ces questions, nous avons entrepris une étude qualitative en profondeur pour tenter de mettre à jour certains mécanismes à l'œuvre dans les relations entre enseignement et apprentissage dans les ZEP.

Les recherches ont lieu dans les classes du cycle 3 d'une école située en ZEP dans un quartier très défavorisé de Rouen. Le projet de l'équipe d'enseignantes du cycle 3 de cette école est de favoriser le développement de compétences transversales (esprit d'équipe, respect des autres, de la règle, etc.) et les apprentissages mathématiques. Elles ont décidé de faire concevoir et construire des jeux mathématiques (du type « jeux de société ») dans les domaines numé-

riques et géométriques, et de mettre en place des séances hebdomadaires d'ateliers « jeux » dans les six classes du cycle.

Les membres de l'équipe de recherche ont participé aux réunions de concertation entre les enseignantes pour mettre en place le projet et mené des observations dans les classes lors des séances d'ateliers. Un premier bilan a été élaboré en fin de première année à partir de ces observations et séances de travail, et des résultats des élèves à une série d'exercices permettant d'évaluer les compétences travaillées dans les jeux. Ce bilan présente des éléments positifs en ce qui concerne l'amélioration de certains comportements d'élèves et le développement de compétences transversales, il est plus mitigé sur le plan des acquisitions en mathématiques.

L'objectif principal de notre seconde année de travail est de mieux penser l'articulation entre les séances de classe « ordinaires » en mathématiques et les séances consacrées à l'élaboration des jeux et aux ateliers proprement dits, en étudiant en particulier le rôle du calcul réfléchi et du calcul rapide. Il s'agit de repérer précisément les compétences qui peuvent être développées et travaillées par des jeux de type « jeux de société », et celles qui nécessitent d'autres scénarios.

Des recherches de cette nature, à mi-chemin entre recherche-action et recherche fondamentale permettent à la fois de dynamiser des équipes d'écoles et de produire de nouvelles connaissances sur la complexité des liens entre enseignement et apprentissage, en particulier dans des classes difficiles. Ce qui n'est possible que grâce à l'investissement considérable des enseignantes de l'école, à leur dynamisme et à leur adhésion active au travail de recherche.

Marie-Lise PELTIER  
IUFM de Rouen

# RESSOURCES

## RECENSEMENT 99 : UNE MINE DE NOMBRES À EXPLOITER

90 millions de questionnaires remplis au printemps 1999: de cette immense moisson, les ZEP et les REP ont une part à récolter. Le recensement ne procède pas qu'à un dénombrement de la population, chacun encore se souvient des multiples questions posées. Il permet de connaître les principales caractéristiques de la population et de son habitat. Voilà qui intéresse responsables et coordonnateurs de zones prioritaires. De plus, il est une base pour des enquêtes sociales organisées ultérieurement sur le plan local, ou plus largement, afin de mesurer les évolutions.

Pour la préparation des Contrats de réussite et celle des Projets de zones, la partie diagnostic initial ne peut se passer de données objectives apportées par le recensement: il est en effet courant, en toute honnêteté, de noircir une situation ou de faire l'inverse, selon la représentation *a priori* que l'on a du terrain. Plus largement, pour l'élaboration des Contrats de Plan État-Régions, les plans d'urba-

nisme, etc., ces données sont essentielles.

On a lu en juillet 1999 dans les journaux les premiers résultats du dénombrement de la population; en janvier 2000, la population légale définitive et les évolutions démographiques seront publiées. Au printemps, l'exploitation « légère » et, pendant l'été, l'exploitation « lourde » commenceront à donner des renseignements. Il est donc inutile de s'adresser auparavant aux services de l'INSEE. Il convient plutôt d'une part d'être vigilants pour repérer les annonces de résultats, d'autre part de préciser, dans le cadre du conseil de zone ou de réseau, la liste précise des renseignements souhaités, tels que les catégories socioprofessionnelles, les évolutions démographiques et sociales, et les types de logement.

Les résultats seront disponibles à divers niveaux géographiques, depuis l'îlot jusqu'à la France en passant par le quartier, la commune, etc. L'INSEE publie des documents et assure, sur

commande, des analyses sur mesure, mais le meilleur moyen d'information pour les ZEP est la consultation par outils télématiques: vidéotex, Internet, etc. Il faut, cependant, savoir que des contraintes existent, en raison principalement de la préservation de l'anonymat. L'accès de ces outils est ouvert à tous pour:

- 14 indicateurs élémentaires à l'îlot (îlot en ville = zone plus petite que le quartier);
- tous les tableaux prédéfinis sur les quartiers (IRIS2000), les communes et les échelons géographiques supérieurs,
- tous les tableaux « sur mesure » à condition qu'ils croisent les variables utilisées dans les tableaux prédéfinis;
- des fichiers de données individuelles rendues anonymes pour des zones de plus de 50 000 habitants (sans aucun identifiant géographique);
- des fichiers de données sur les logements pour les communes et les quartiers.

Pour tous renseignements: [www.insee.fr/](http://www.insee.fr/)



## BRÈVES

### ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

#### • Ouvrages

Une didactique pour les sciences expérimentales. André Giordan. Paris: Belin, 1999. 95 F. Vrai? Faux? On en débat! De l'argumentation vers la preuve en mathématiques au cycle 3. ERMEL, Equipe de didactique des mathématiques. Paris: INRP, 1999. 90 F.

Chacun dans leur domaine, l'enseignement des sciences pour l'un, l'enseignement des mathématiques pour l'autre, ces deux ouvrages présentent des dispositifs d'enseignement qui visent à permettre aux élèves, et au plus grand nombre d'entre eux au sein du groupe classe, de s'engager effectivement dans des processus d'élaboration du savoir. Ils ont en particulier en commun de privilégier la construction de situations collectives d'échange, d'explicitation et de débat entre les élèves, et de préciser le rôle essentiel de l'enseignant dans ces situations.

L'ouvrage de A. Giordan propose des stratégies centrées sur l'appropriation progressive de la démarche expérimentale, utilisables de l'école maternelle au début de l'enseignement secondaire et permettant de rendre l'enseignement des sciences plus efficace.

Dans le cadre de l'utilisation des problèmes ouverts au cycle 3\*, l'équipe ERMEL propose l'organisation de phases de débat, où les élèves ont à effectuer un travail de preuve nécessitant la production et l'échange d'arguments mathématiques, qui permettent notamment de familiariser les élèves à la nature des savoirs mathématiques et de prévenir les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la démonstration au collège.

\* Voir les travaux cités dans le dossier du numéro 3 de X.Y.ZEP.

L'éducation à la citoyenneté: synthèse et mise en débat. François Audigier. Paris: INRP, 1999. (Coll. Enseignants et chercheurs). 80 F.

L'auteur propose un tour d'horizon de l'éducation à la citoyenneté qui délimite tant les contenus et pratiques les plus répandus que les questionnements théoriques les plus saillants. Selon le principe de la nouvelle collection « Enseignants et chercheurs », des réflexions et questions d'enseignants ayant réagi au texte, et la réponse du chercheur, sont présentées à la suite.

Sur des thèmes voisins les publications suivantes sont également à signaler: Enseigner le droit à l'école. François Robert. Paris: ESF, 1999. 88 F.

Cadre, règles et rituels dans l'institution: actes de l'Université d'automne « Prévention de l'absentéisme et de la violence », Nancy, 27-30 octobre 1998. Patrick Baranger (dir). Nancy: Presses universitaires de Nancy, 1999. 100 F.

La règle... Il faudrait peut-être qu'on m'explique. Michèle Amiel (coord.). Créteil: CRDP, 1999. 75 F.

Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire: actes de la journée d'études du 11 janvier 1999. Paris: Hachette éducation, 1999. 59 F.

L'objet de la journée organisée par l'association « Education et Devenir » est d'interroger l'approche territoriale des phénomènes d'exclusion et de ségrégation, la responsabilité des politiques menées et d'apprécier en particulier l'implication de l'école dans les processus en jeu: dans quelle mesure l'école peut-elle remplir un rôle d'intégration et de lutte contre l'exclusion dans des quartiers fortement marqués par ces phénomènes? Les actes comportent: les analyses de F. Asher, urbaniste, et de F. Dubet; le contenu d'une table ronde centrée autour de l'expérience de la ville de Saint-Denis (93); les réponses du Ministre délégué à la ville, C. Bartolone, aux questions des représentants de la PEEP, de la FCPE, du CRAP, de la Ligue de l'enseignement et de Education et Devenir.

#### • Revues

Interactions et apprentissage. Pratiques, n° 103-104, novembre 1999. 130 F.

Le numéro présente un ensemble de travaux menés par le Centre de recherches en didactique du français de l'Université de Metz: diverses analyses ont été conduites sur l'enregistrement d'une leçon de CM2 et permettent ainsi, au travers d'approches complémentaires, de mieux comprendre le fonctionnement et les enjeux des interactions langagières dans le travail de la classe et dans le processus d'apprentissage. Sont également présentées d'autres études en convergence avec ces travaux, notamment un article sur l'évaluation de l'oral. Pratiques, 8 rue du Patural, 57000 Metz, tél.: 03 87 77 90 32 ou 03 87 62 25 86.

Derniers numéros de la revue Ville École Intégration:

- La citoyenneté: héritage ou invention (n° 118, septembre 1999)
- Les nouvelles technologies et l'exclusion (n° 119, décembre 1999),
- La transmission: des pères aux pairs (n° 120, mars 2000).

### ► COLLOQUES

Rencontres des acteurs de ZEP et de REP: organisées par l'OZP, ces journées nationales ont pour objectif de regrouper les acteurs de ZEP et de REP et de leur offrir des temps d'échanges avec des chercheurs, des responsables du système éducatif et des partenaires. Elles se dérouleront les 6 et 7 mai 2000, à la Salle des Congrès de Gennevilliers (92).

OZP - Association Observatoire des Zones Prioritaires, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers, tél.: 01 47 33 17 93, e-mail: ozp.ass@wanadoo.fr.

Donner du sens aux apprentissages. Journées d'études du GRAF de l'UGSEL, les 24 et 25 mai 2000, à Lyon, à l'École normale supérieure. La première journée s'adresse aux enseignants et aux chefs d'établissement, avec des conférences de P. Meirieu, J.-P. Astolfi et J.-L. Derouet notamment; la deuxième journée étant plus particulièrement destinée aux enseignants d'EPS.

Inscriptions auprès de l'UGSEL Lyonnais, 5 impasse des Chartreux, 69001 Lyon, tél.: 04 78 28 99 62. Site Internet: http://members.aol.com/graflyon.

### ► MULTIMÉDIA

Sans avenir... Cent avenir! Montpellier: CRDP, 1998. VHS, 20 minutes. 100 F. La Mission générale d'Insertion propose à chaque jeune en difficulté un parcours individualisé. Le film montre les actions menées dans le cadre de CIPPA, MODAL et de structures similaires selon le principe de l'alternance. Il permet aux enseignants ainsi que, plus largement, aux acteurs du système éducatif d'apprécier les liens entre éducation et monde professionnel. (Présentation du catalogue des outils édités par le réseau CNDP-CRDP-CDDP).

### ► FORMATION

L'Institut d'études politiques de Grenoble propose le Certificat d'études supérieures spécialisées « Métiers du développement social territorialisé ». Cette formation supérieure de niveau bac + 5 s'adresse à des personnes qui exercent ou souhaitent exercer des fonctions de responsabilité dans les domaines de l'intervention sociale, de la politique de la Ville, de l'habitat, des dispositifs à destination des publics en difficulté (santé, éducation, logement...). Contact: IEP, BP 48, 38 040 Grenoble Cedex 9 tél.: 04 76 82 60 09.

Anne SENÉE  
CAS-INRP

## BOUSSOLE

### LA POLITIQUE DE LA VILLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Le Comité interministériel des villes du 30 juin 1998 a dessiné les grandes orientations de la politique de la Ville en matière d'éducation. Il s'agit de contribuer non seulement à l'accès aux savoirs fondamentaux de l'enfant ou du jeune mais aussi à son apprentissage de la vie sociale et à sa préparation à la vie professionnelle, à sa capacité à se situer et à envisager sa place dans le monde, à se constituer comme sujet. La politique de la Ville doit avoir pour ambition un droit permanent à la réussite pour tous.

Se centrer sur la lutte contre toutes les formes d'exclusion implique, dans le respect des compétences de chacun, de partager collectivement la responsabilité de l'éducation de l'enfant ou du jeune. L'élaboration et la mise en œuvre de projets éducatifs locaux cohérents nécessitent la mobilisation de l'ensemble des acteurs de terrain, qu'ils appartiennent à l'État, aux collectivités territoriales ou aux mouvements associatifs, ainsi qu'une participation des parents, des habitants et de l'ensemble des adultes de la ville. Les axes fondamentaux de l'action éducative ainsi définie sont les suivants:

le rôle des parents, le soutien à l'action de l'École et des enseignants, la socialisation et la vie associative, la prise en compte de la parole et l'aide à l'élaboration des projets des enfants et des jeunes.

La détermination et l'élaboration des priorités d'intervention du volet « éducation » du contrat de ville\* doivent reposer sur un diagnostic partagé permettant d'identifier les difficultés mais aussi les ressources. Le projet éducatif local qui en résulte doit permettre une plus grande cohérence et une meilleure synergie entre les objectifs retenus et les actions mises en œuvre en matière de réussite scolaire (tout particulièrement dans les contrats de réussite des ZEP-REP), les actions et dispositifs d'accompagnement scolaire et ceux qui sont proposés aux jeunes habitants durant les vacances scolaires, grandes ou petites. Le partage du diagnostic et le travail en commun dans l'élaboration des priorités apparaissent comme une condition nécessaire (sinon suffisante) à cette mise en cohérence et en synergie.

\* Contrat éducatif local (CEL). Pour tous renseignements ou questionnements: <http://www.education.gouv.fr/cel/forum.htm>

Anne RABANY, CAS-INRP



# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

octobre 2000 (4 numéros par an)

nos 8/9

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

Le suivi et l'accompagnement des équipes de ZEP/REP

#### Recherche

Enseignants et chercheurs, une double coopération à construire

#### Boussole

#### Brèves

- Dernières publications
- Actes
- Colloques

#### Dossiers

- Aides-éducateurs et professionnalité enseignante
- Professionnalité et « manière d'être au métier »
- Les ambiguïtés d'une politique de « proximité »

- En contrepoint Situations de travail et formation des emplois-jeunes

CE numéro d'*X. Y. ZEP* est un numéro double, dont nous avons choisi de consacrer le dossier central – dix pages, quatre articles – au thème des aides-éducateurs. Le lecteur y trouvera des éléments d'analyse des tâches et activités confiées aux aides-éducateurs dans différents types d'établissement, envisagées à la fois pour ce qu'elles disent des logiques de fonctionnement de ces établissements et des enjeux et difficultés du processus de professionnalisation des jeunes qui les mettent en œuvre. En contrepoint à ces éléments de réflexion, on trouvera également d'autres analyses, plus générales, portant sur les processus de mobilisation professionnelle et les « manières d'être au métier » des acteurs du système éducatif exerçant en milieux difficiles, et sur les enjeux et difficultés de la formation, de la reconnaissance et de la validation des acquis professionnels des emplois-jeunes employés dans d'autres secteurs que l'Éducation nationale. Au total, nous nous sommes efforcés de présenter au lecteur un panorama aussi large que possible des problèmes et questions soulevés par l'introduction des aides-éducateurs dans notre système éducatif, sans parler ici des controverses que soulèvent par exemple le statut de droit privé du contrat qui régit ces emplois, ou leur rémunération au niveau du SMIC, quels que soient les diplômes des personnes concernées et la nature des tâches qui leur sont confiées.

Chacun pourra juger de l'opportunité d'un tel choix à la lecture des articles qui composent ce dossier. Mais sans doute n'est-il pas inutile en préalable de rappeler quelques données statistiques sur le dispositif mis en place, les établissements et les personnes concernés<sup>1</sup>.

Au 1<sup>er</sup> janvier 2000, 64 400 emplois-jeunes étaient alloués aux écoles, collèges et lycées, dont 10 % dans chacune des académies de Créteil et de Lille, et 7,5 % dans l'académie de Versailles. L'ensemble représente une dotation de 0,5 aide-éducateur pour 100 élèves, mais ce ratio varie d'une académie à l'autre : il va de 1,5 aide-éducateur pour 100 élèves en Corse, 0,9 dans les départements d'outre-mer, 0,8 et 0,7 dans les académies de Créteil et de Lille, jusqu'à 0,3 dans les académies de Nantes, Rennes et Paris. 57 % de ces aides-éducateurs travaillaient dans le premier degré (dont 9 % en école maternelle) contre 28 % en collège et 14 % en lycée (dont 6 % en lycée professionnel). Au total, en étaient dotés : 30 % des écoles, dont 57 % des écoles situées en ZEP ; 86 % des collèges, dont 98 % des collèges ZEP ; 76 % des lycées, dont 90 % des lycées situés en ZEP. La dotation moyenne était de 2 aides-éducateurs par école (2,4 en ZEP), 3,4 par collège (5,8 en ZEP) et 3,3 par lycée (4,5 en ZEP). Néanmoins, le rapport entre les effectifs d'élèves et la dotation en postes d'aides-éducateurs était à l'avantage des écoles qui disposaient de 1,6 aide-éducateur pour 100 élèves contre 0,7 dans les collèges et lycées professionnels, et 0,4 dans les lycées d'enseignement général et technologique.

(suite p. 14)

1. Les données qui suivent sont tirées des *Notes d'Information* n° 00.16, 00.24 et 00.37 (juin, juillet et octobre 2000) de la Direction de la programmation et du développement.

## Le suivi et l'accompagnement des équipes de ZEP/REP

### L'origine de la démarche

L'élaboration d'un contrat de réussite dans chaque ZEP ou REP a été un des aspects fondamentaux de la relance nationale de l'éducation prioritaire. Ce contrat a consisté à déterminer, sur la base d'un constat, un diagnostic des situations, puis à établir des objectifs clairs et mesurables.

Dans l'académie de Nancy-Metz, après la stabilisation de la carte des ZEP et l'installation du groupe de pilotage académique fonctionnant en articulation avec le CEFISEM – Centre de ressources pour l'éducation prioritaire – M. le Recteur a constitué des équipes d'appui et d'accompagnement, composées de plusieurs catégories de personnels, universitaires, membres des corps d'inspection des premier et second degrés, équipes de pilotage de ZEP (IEN, chef d'établissement, coordonnateur), enseignants et formateurs (IUFM, CEFISEM).

Ces équipes se sont rendues dans toutes les ZEP de l'académie pour les aider à passer du projet au contrat de réussite. La méthodologie s'est inscrite dans un accompagnement distancié, et non dans une démarche d'évaluation. La procédure a été explicitée aux équipes au cours d'une réunion présidée par le Recteur en janvier 1999. Elle s'articulait en quatre temps, jusqu'en juin 1999 : une préparation (analyse des documents et choix des thèmes à aborder), une écoute et un dialogue lors de la visite de la ZEP, la préparation de la restitution et enfin la restitution aux équipes des ZEP.

Le rôle dévolu au CEFISEM de Lorraine a été de collecter les différentes informations (le projet de zone, le projet de chaque école ou chaque établissement de la ZEP, les constats et réflexions de la ZEP ou toute autre information susceptible d'éclairer la compréhension) afin de faciliter la préparation et d'élaborer le guide méthodologique des visites.

### Le guide méthodologique

La trame générale de préparation a été sous-tendue par les orientations des documents thématiques du Centre Savary et par les priorités nationales : elle visait à mieux connaître les points forts et les points faibles de la ZEP tels qu'ils sont décrits par ses acteurs pour en affiner le constat.

Le maintien des exigences, les contenus et les formes d'enseignement ont été analysés à travers les démarches d'apprentissage et les projets ; la continuité ou la juxtaposition des actions a été interrogée dans différents domaines : la maîtrise de la

langue, les activités scolaires et extra-scolaires, l'aide au travail des élèves, les actions visant la socialisation ou la construction de la citoyenneté et celles axées sur l'acquisition des savoirs, les modalités de l'aide aux élèves en difficulté, la construction du rapport au savoir.

L'évaluation régulatrice des actions et projets ZEP a permis d'interroger l'équipe sur l'existence et l'utilisation d'un dispositif visant à constituer une mémoire collective (tableau de bord, journal, publication...) qui permette une meilleure connaissance et un suivi : de l'environnement des établissements (stabilité de la population scolaire, évolution socio-économique de la population du quartier, hétérogénéité sociale, niveau d'étude des familles, langue parlée à la maison...) ; des parcours scolaires des élèves (taux de retard, orientation au collège, proportion d'élèves en enseignement spécialisé, scolarisation à 2 et 3 ans...) ; de leur maîtrise des apprentissages (exploitation des évaluations nationales), de leur rapport à l'école et à ses professionnels (taux d'absentéisme, dégradations, violences entre élèves, phénomènes d'évitement) ; de la gestion des flux scolaire et de l'orientation (insertion professionnelle et notamment celle des filles).

La prise en compte des indicateurs liés à l'équipe enseignante (statut, ancienneté et mobilité des enseignants, stabilité des équipes, participation et logique des actions de formation) a permis de comprendre la perception du fonctionnement du noyau de pilotage de la ZEP, d'interroger l'articulation des projets entre eux, la convergence et la cohérence des actions, leur description, leur hiérarchisation, la mise en perspective de leur efficacité et de leur pertinence dans le projet de zone.

Les relations entre enseignants, parents et partenaires, leurs modes de collaboration, la nature des actions mises en place ont été interrogés à partir de questionnements portant sur la lisibilité de l'institution scolaire et sur les effets de légitimation ou de délégitimation qu'ils pouvaient produire sur les uns ou les autres.

L'aide apportée aux ZEP pour dégager les axes forts de leur futur contrat de réussite a pris appui sur les documents élaborés par les ZEP elles-mêmes, les échanges qui ont eu lieu entre les équipes d'appui et les acteurs des ZEP. L'équipe de pilotage avait organisé les visites, réalisées pendant le temps scolaire, ce qui a engendré des déclinaisons différentes d'un secteur à l'autre. Le rôle des équipes d'appui a permis de clarifier certains « points

Élisabeth Martin et Anne Senée ont quitté le Centre pour d'autres fonctions. Un grand merci pour leur travail. Saluons l'arrivée de Martine Kherroubi, nouvelle responsable du Centre Alain Savary, de Jean-Paul Chanteau, chargé de la veille documentaire et de Michel Clément, chargé du site Internet.

aveugles », de formuler et d'expliciter la logique des choix, de construire une démarche de contrat.

### Aspect quantitatif

Le dispositif a concerné 34 ZEP ou REP, qui ont reçu les équipes d'appui selon le protocole prévu (visite, restitution). À l'issue de la procédure, 75 personnes ont composé les 17 équipes d'appui qui ont rencontré chacune deux ZEP.

### Aspect qualitatif

Les contacts avec les équipes d'appui ont fait émerger des constantes.

Sur l'organisation de la procédure, la démarche est jugée intéressante pour les échanges et les apports au  
(suite p. 13 et 14)

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,  
Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT,  
Martine KHERROUBI, Claude VOLLKRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 16 ou 90 47  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544

## AIDES-ÉDUCATEURS ET PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

### JOCE LE BRETON\*

#### L'émergence d'une nouvelle fonction

Le système scolaire a vu émerger en 98 une nouvelle fonction, celle d'aide-éducateur, introduite dans l'Éducation nationale par le plan Allègre. Elle s'inscrit dans le cadre de la loi d'octobre 1997 relative à la création d'emplois pour les jeunes. Si la volonté de lutte contre le chômage est bien au cœur d'une embauche massive dans les établissements scolaires, d'autres visées viennent également s'inscrire dans l'instauration de ce dispositif. En effet, le recrutement d'aides-éducateurs tend également à mettre en œuvre la transformation de l'école. Le *Bulletin Officiel* de novembre 1998 est explicite sur ce point puisqu'il définit des « principes qui doivent inspirer l'évolution de l'enseignement primaire » affirmant « une conception élargie du métier de professeur des écoles »<sup>1</sup>.

#### La gestion des aides-éducateurs renvoyée au local

Si les enjeux sont de taille, tant pour les jeunes eux-mêmes en termes d'avenir professionnel que pour l'Éducation nationale en termes d'évolution, c'est pourtant la précipitation qui gouverne la mise en place de ce dispositif. Tout un chacun ayant eu le sentiment d'avoir à décider et à agir dans l'urgence et le flou. Ainsi, certains établissements se sont trouvés « contraints » d'accepter des aides-éducateurs, dans d'autres, les enseignants ont dû, pour respecter les délais, procéder à un recrutement avant de pouvoir définir leurs besoins. À la nécessité de répondre dans l'urgence aux injonctions ministérielles se sont greffées un certain nombre d'incertitudes qui n'ont pas facilité le démarrage de cette politique. La pérennité, ou non, de ce nouveau métier, les questions des horaires, de la formation des jeunes, de leur statut ont pour une bonne part mobilisé les débats au sein des écoles. Le rôle et la place des aides-éducateurs dans l'institution, les tâches qui pouvaient leur

être confiées tout comme leurs compétences pour l'exercice de ce métier n'étaient pas explicitement traités dans les textes de cadrage et ont pu susciter de nombreuses réticences chez les enseignants. D'une certaine manière, malgré des directives hiérarchiques fortes, la gestion de ces nouveaux personnels a été renvoyée au « local », laissant aux établissements, aux enseignants, toute latitude pour la mise en œuvre pratique du dispositif.

\*

Le Centre Alain Savary a mené une étude exploratoire sur l'introduction des aides-éducateurs dans les écoles élémentaires dont cet article se fait l'écho<sup>2</sup>. Au regard de ce qui vient d'être dit, il serait nécessaire de contextualiser et de reconstruire les dynamiques particulières, spécifiques à chaque situation. Néanmoins, le propos vise ici à aller au-delà des singularités des situations rencontrées et à émettre des hypothèses sur la rencontre entre ce dispositif des aides-éducateurs et la construction d'une nouvelle professionnalité enseignante.

#### Un nouveau dispositif révélateur et transformateur

La volonté institutionnelle de promouvoir une autre conception du rôle de l'enseignant, la rupture objective que suppose le dispositif des emplois jeunes dans l'organisation traditionnelle de l'école – un maître, une classe – viennent donner une nouvelle impulsion aux transformations profondes qui travaillent pour l'heure le métier enseignant. Il semblait pertinent d'interroger d'une part les évolutions actuelles de la professionnalité enseignante à partir de ce phénomène et d'autre part d'observer les éventuelles répercussions qu'il introduit au sein des établissements, en particulier au niveau des maîtres et de leurs pratiques. Si le dispositif des emplois jeunes constitue un révélateur des politiques éducatives au sens large du terme, il est également révélateur de ce qui est en jeu dans les

écoles, dans les classes. Les manières de travailler avec ces « partenaires » que sont les aides-éducateurs, les modalités de gestion au sein des équipes, le partage des tâches éducatives, les choix qui président à certaines décisions, les arrangements ou les « dérangements » suscités par ces nouveaux venus mettent à jour les mutations professionnelles qu'ont à affronter aujourd'hui les enseignants du premier degré.

Il apparaît que les modalités d'intégration des aides-éducateurs dépendent fortement des modes de travail déjà mis en œuvre dans les écoles, des dynamiques présentes, des manières de faire des maîtres et de leurs conceptions du métier. L'émergence de cette nouvelle fonction vient selon les lieux, les situations, les moments, les individus, rencontrer, bouleverser, se heurter aux pratiques professionnelles des enseignants. En ce sens, les aides-éducateurs ne peuvent être assimilés à des « opérateurs » neutres. Leur enrôlement dans l'existant, quel que soit cet existant, peut tout aussi bien contribuer à le faire perdurer que tendre à le modifier. Si les aides-éducateurs révèlent les mutations ayant cours à l'intérieur du système éducatif, il est probable qu'ils constituent également des facteurs de changements, des accélérateurs de mutations en cours (sans pour autant que l'on puisse entretenir l'illusion que du simple fait de leur âge ils se placent forcément du côté de l'innovation et de la transformation). Dans la mesure où leur présence interroge les enseignants et l'école, il s'agit donc de saisir en quoi, de quelle façon ils contribuent éventuellement à sa transformation.

#### Une très grande diversité

Les réponses des jeunes aux propositions du gouvernement ont été très diverses selon les académies<sup>3</sup>. Certaines, contrairement à d'autres, ont eu à faire face à une pénurie importante de candidatures, ce qui n'est pas sans jouer sur les possibilités de sélection des candidats

\* Joce Le Breton, INRP (Centre Alain Savary)

1. *Bulletin Officiel* de l'Éducation nationale n° 13 du 26 novembre 1998.

2. Denis Leroy, Didier Perrier, Joce Le Breton et al. (en cours).

3. Voir le rapport de l'IGAEN de juillet 1998 sur la situation des aides-éducateurs.

et d'ajustement aux demandes des écoles. Il est à noter, d'ailleurs, l'extrême hétérogénéité des aides-éducateurs eux-mêmes qu'il s'agisse de leur origine sociale, de leur parcours scolaire, de leur projet professionnel, de leurs compétences, de leur investissement dans cette fonction. Ces particularités propres à chaque aide-éducateur, qui ont constitué un facteur non négligeable dans le recrutement, l'affectation et l'attribution de leurs tâches, les amènent également à agir de façon diverse dans et sur l'école.

La plupart des textes officiels ou des propos qui évoquent les missions des aides-éducateurs définissent davantage leur rôle à partir de ce qu'ils ne sont pas, ne doivent ou ne devraient pas être, qu'à partir de ce qu'ils peuvent être. Il est certain que le terme d'aide lui-même autorise à penser une pluralité de rapports entre les emplois jeunes et les enseignants. Il s'agit bien en effet d'inventer, d'innover, de trouver les champs d'actions possibles à ces nouveaux partenaires éducatifs. Dans ce contexte d'imprécision, il n'est pas étonnant qu'à travers les projets fournis pour le recrutement des aides-éducateurs se donnent à voir également une grande diversité des demandes des écoles et des attentes des enseignants.

### L'arrivée des aides-éducateurs et la rencontre de logiques enseignantes

Les enseignants ont eu, dans la plupart des cas, à se prononcer sur leur volonté, ou non, d'intégrer des aides-éducateurs au sein de leur école. Il ressort des entretiens que ces décisions ont imbriqué des motifs d'ordre professionnel et d'ordre personnel. Les logiques qui sous-tendent les prises de positions ne sont donc pas seulement à comprendre à partir d'un point de vue purement professionnel. Ainsi, des convictions politiques ou des motivations sociales, en refusant d'enfermer des jeunes dans les situations précaires ou en prenant en compte l'opportunité de travailler offerte à des jeunes au chômage, ont fortement orienté les choix qui ont été faits : « *Je me suis sentie obligée d'accepter de travailler avec les aides-éducateurs car s'ils n'ont pas de travail, ils sont inutiles / Au départ, c'est le statut qui était mal perçu d'une manière générale, avant même leur arrivée...* »<sup>4</sup> Ces possibilités d'intégration ont suscité de nombreux débats entre collègues, entre autres dans le cadre institutionnel que constitue le conseil de maîtres, et les prises de positions, parfois radicales, sont venues mettre à l'épreuve les structures de fonctionnement, les modalités de décision et de régulation habituelles.

Une fois acquise l'introduction des aides-éducateurs dans l'école, les enseignants ont dû s'interroger sur les tâches qui pouvaient leur être confiées, mais les discussions se sont cristallisées autour de problématiques qui dépassaient la simple élaboration d'un emploi du temps. Loin de créer un consensus, les débats ont parfois donné lieu à des tensions, voire des conflits, au sein des équipes. Les positions des uns et des autres ont pu révéler, ou exacerber, des divergences profondes sur les valeurs éducatives, l'éthique professionnelle, les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement. Car au final, l'attribution d'activités aux aides-éducateurs met en jeu tous ces sujets : « *On a intérêt à être ensemble, à partager... si ce n'est les mêmes valeurs sur un certain nombre de choses, du moins les mêmes idées.* »

Vous voulez être sûr  
de recevoir X. Y. ZEP ?  
Prévenez-nous  
de tout changement  
de destinataire, d'adresse...

Il convient de rappeler l'urgence dans laquelle s'est déroulée la mise en œuvre du dispositif qui n'a guère permis aux équipes de mener une réflexion préalable, approfondie, sur l'affectation des jeunes. Les modalités d'intégration des aides-éducateurs révèlent avant tout des dynamiques déjà à l'œuvre dans les établissements. Certaines écoles, peu familiarisées avec l'établissement d'actions collectives en particulier au niveau pédagogique et n'ayant pas construit des cadres opérationnels de concertation, ont intégré des aides-éducateurs sans projet pédagogique précis : « *C'était à deux jours de la prérentrée, est-ce que vous êtes pour, est-ce que vous êtes contre, sachez que si vous êtes contre vous risquez de ne jamais en avoir, il vaut peut-être mieux dire oui parce qu'autrement on n'en aura pas, donc allez, oui.* » On voit alors fonctionner une logique identique à celle mise en œuvre au niveau institutionnel pendant le recrutement, on intègre et l'on avisera ultérieurement de ce qu'il convient de faire : « *C'est pas pris dans le bon sens en fait, tu vois... On les a pris, ces pauvres, et puis sans savoir vraiment ce qu'il était possible de faire.* » Dans d'autres écoles, la proposition d'un aide-éducateur se révèle être une opportunité à saisir pour faire vivre des lieux collectifs peu utilisés, se doter d'une aide technique, concrétiser un projet ou faciliter le travail de l'enseignant même si la question de l'activité précise à développer n'a pas été envisagée. Il

s'agit d'une forme d'intégration « sauvage », non planifiée. Certains établissements ont au contraire anticipé cette intégration grâce à des projets préexistants et l'utilisation de l'aide-éducateur s'est construite dans cette lignée de projets et de demandes déjà formulées. Le rôle d'une personne supplémentaire vient « naturellement » répondre à des besoins mis en avant par les équipes à défaut de pouvoir les résoudre : « *J'ai vu au moins une vingtaine de personnes avant de recruter A., une vingtaine au moins. Nous, on demandait une personne qui soit responsable de la BCD, et qui sache manipuler l'outil informatique, qui soit intéressée pour le faire et pareil, une autre personne qui soit compétente en arts plastiques. C'était nommé dans le projet.* » Pour d'autres encore, la réflexion s'est davantage centrée sur l'aide à apporter aux élèves que sur l'anticipation d'activités possibles : « *On est là pour bosser ensemble autour d'un projet commun qui est l'enfant.* »

Derrière ces décisions se donnent à voir une pluralité de logiques d'action des enseignants. Elles sont sous-tendues par des valeurs, des conceptions de l'école, du métier, ce qui n'est pas sans influencer sur l'attribution des tâches aux aides-éducateurs qui vont d'ailleurs se trouver sollicités en fonction de logiques spécifiques : projet pédagogique, aide à l'élève, recours au spécialiste, mise en avant de dimensions relationnelles, récréatives..., activités de décloisonnement, etc.

### L'attribution et la répartition des tâches dévolues aux aides-éducateurs

Les demandes émanant des écoles, et qui se sont concrétisées dans la rédaction des projets de recrutement, peuvent être catégorisées à partir de deux critères. Soit les enseignants recherchent une aide globale, soit ils souhaitent disposer de quelqu'un ayant des compétences particulières, techniques. Les activités qui sont confiées aux aides-éducateurs dépendent fortement de cette catégorisation, ils ont d'ailleurs tendance à se définir eux-mêmes en tant que généralistes ou spécialistes. Selon les sites, les personnes, les situations, leur travail va donc avoir tendance à se centrer soit autour de la personne de l'enseignant, soit autour de la gestion d'un lieu ou d'une activité particulière.

Les généralistes sont utilisés à un certain nombre de tâches comme le soutien scolaire. Ils sont, le plus souvent, immergés dans le quotidien de la classe et travaillent en doublette avec l'enseignant, dans un

4. Les citations, présentées en italique, sont extraites d'entretiens d'aides-éducateurs, d'enseignants, de directeurs réalisés dans le cadre de la recherche du Centre Alain Savary.

cadre relativement stable déjà délimité par celui-ci. Leur rôle s'apparente souvent à celui de répétiteur : « *En fait, je suis AE généraliste, je me fonde un peu sur tout, essentiellement des aides à la lecture... quand elle donne des exercices, j'explique, je les aide, comme la maîtresse.* » On peut d'ailleurs se demander s'ils ne tendent pas à devenir au fil du temps, eux aussi, des spécialistes en disciplines scolaires comme les mathématiques ou le français. En ce qui concerne les spécialistes, leurs interventions viennent essentiellement s'organiser autour de cette spécificité « manquante » au sein de l'école : informatique, sports, arts plastiques, langue étrangère, etc. Leur activité se trouve définie par le cadre disciplinaire ou technique. Ils travaillent souvent dans des lieux autres que celui de la classe (BCD, local informatique, salle de sports). Les espaces et leurs modalités d'interventions les conduisent en général à être moins tributaires de l'activité enseignante ou, plus exactement, de l'enseignant lui-même et il apparaît que même s'il existe des temps de concertation pour la mise en place des activités, le caractère indépendant et spécialisé de leur travail questionne moins les pratiques enseignantes que celles des généralistes.

On peut déjà constater que l'arrivée des aides-éducateurs dans les écoles a permis à un certain nombre d'activités d'exister, soit en raison de la présence d'un personnel supplémentaire, soit en raison de nouvelles possibilités offertes par les savoirs ou savoir-faire particuliers détenus par les emplois jeunes. Si l'on établit un inventaire des tâches qui leur sont dévolues, on s'aperçoit que celles-ci recouvrent de nombreux domaines d'intervention : surveillance, éducation à la citoyenneté, accompagnement des sorties scolaires, médiation, aide aux tâches administratives, activités artistiques ou techniques, enseignement des langues, animation de lieux particuliers, ateliers spécifiques, tâches éducatives à la frontière du pédagogique comme le soutien scolaire, ateliers de lecture, d'écriture, aide aux devoirs, etc. Cependant, il est tout aussi intéressant de constater que des modifications apparaissent dans l'attribution de ces activités, que la mise en œuvre pratique du dispositif se poursuit à travers des ajustements permanents. Au fil du temps, l'instabilité des tâches se réduit, chaque jeune se voit confier des responsabilités sup-

plémentaires ou en remplacement de celles prévues quand ils font preuve de compétences ou de capacités inattendues ou, au contraire, d'incompétences dans les domaines prévus initialement. Ces « réglages » semblent autant, si ce n'est plus, liés à la prise en compte des compétences de la personne elle-même qu'à une réflexion sur le rôle des aides-éducateurs. Ainsi, on peut voir, au sein d'une même école, une disparité importante dans les tâches qui leur sont attribuées et les moments où interviennent ces attributions, les maîtres travaillant davantage avec une personne en particulier qu'avec quelqu'un occupant la fonction d'aide-éducateur. Finalement, il semble bien que la collaboration ne débute réellement que lorsque les enseignants connaissent les individus et qu'un climat de confiance s'est installé : « *Il faut savoir à qui on confie nos gosses / ils sont maintenant dans l'école depuis plus d'un an, donc on se connaît.* »

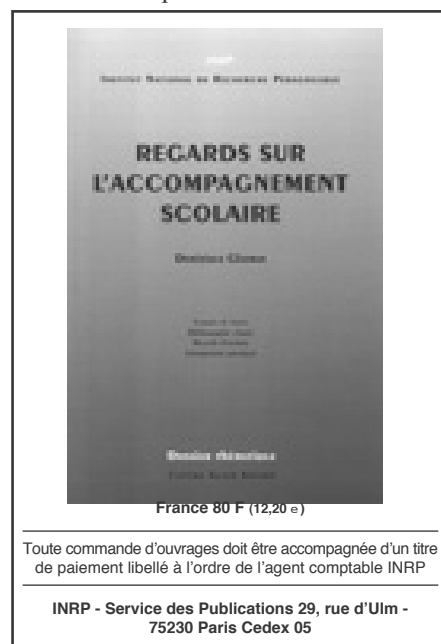
Si cette répartition des tâches entre aides-éducateurs et enseignants constitue un point important d'analyse c'est parce que cela met également en jeu différentes dimensions de l'activité professionnelle des maîtres.

### La professionnalité enseignante

Actuellement, l'organisation du travail des aides-éducateurs semble se jouer à deux niveaux : celui de l'école, de l'équipe enseignante en ce qui concerne la définition du rôle de chacun, de l'emploi du temps, et celui plus pédagogique à travers la préparation du travail en commun avec les maîtres. Les aides-éducateurs, en tant que partenaires non-enseignants et internes à l'école, constituent une exception au fonctionnement traditionnel des écoles élémentaires et viennent questionner les anciennes

logiques professionnelles des enseignants. Un des premiers effets de cette intégration a été la nécessité de définir leur rôle et de mettre en place les répartitions des services. Les collaborations professionnelles entre enseignants se construisent souvent de façon marginale et les réseaux relationnels privés demeurent indispensables pour relayer les dysfonctionnements ou les carences des instances de décisions institutionnelles : « *Nous, on est une bande d'amis, donc on a de très fortes relations... parce que les autres, je les vois quasiment pas.* » Il est néanmoins incontestable qu'une nouvelle organisation du travail est à l'œuvre depuis plusieurs années dans les écoles : travail d'équipe, de cycles, partenariats divers, ouverture de l'école, échanges de pratiques, etc. Les modalités de travail avec les aides-éducateurs viennent rencontrer ces récentes manières de faire. La présence de ces nouveaux personnels, à travers la nécessité de concertation, interpelle fortement cette dimension démocratique du fonctionnement de l'école : « *Il faut qu'on arrive à aborder les choses d'une manière professionnelle.* » Les enseignants confirment que les prises de décisions, les ajustements nécessaires se trouvent facilités lorsque les structures de décisions collectives fonctionnent bien au sein de l'école : « *Avec les réunions ça s'est arrangé.* » Il y aurait d'ailleurs sans doute à s'intéresser ici au rôle particulier des directeurs dans les modalités de gestion des équipes et aux effets induits par la présence des aides-éducateurs sur la construction d'une professionnalité spécifique à cette fonction.

Le dispositif misant sans doute sur un savoir-faire des jeunes eux-mêmes et/ou sur la capacité des enseignants à les initier à leur nouvelle fonction n'a prévu de formation que pour l'« après ». Et pour faire face à leurs tâches actuelles, les aides-éducateurs doivent s'en remettre aux maîtres ce qui place, de fait, ces derniers en position de formateurs (rôle explicitement refusé par certains). Mais quelle que soit la nature des tâches, des modes de collaboration, des interactions aides-éducateurs-enseignants, des formes d'échanges sur les pratiques se révèlent souvent nécessaires. Dans certaines situations, la transmission d'éléments, de consignes pour guider les aides-éducateurs, pour fonctionner ensemble oblige alors à repenser l'évidence du savoir-faire la classe, oblige à trouver un savoir-dire sur le savoir-faire : « *C'est vrai que nous on a un langage pédagogique qui leur est étranger, et parfois ils nous disent "moi je comprends pas ce que ça veut dire".* » Les savoirs professionnels des enseignants sont de différentes natures, disciplinaire, pédagogique, pratique. La présence des aides-éducateurs en questionnant, en



dénaturalisant les allant de soi des maîtres, leurs modes de faire, de penser, de travailler, contraint parfois à un retour réflexif sur les pratiques. Cette compétence à décontextualiser, à formaliser les savoirs mis en œuvre constitue une évolution importante dans le rapport des enseignants à leur métier et un réel engagement dans un processus de professionnalisation : « *Ça me permet de verbaliser un objectif que j'avais peut-être senti mais que je m'étais pas formulé.* »

Si la réflexivité professionnelle devient une composante fondamentale du métier d'enseignant c'est également parce que la massification de l'enseignement et l'allongement de la scolarité interrogent de plus en plus l'école. Le sens de ce qui se passe en classe, des contenus d'apprentissage, ne peut plus être revendiqué comme un préalable, un prérequis à la scolarisation. Les enseignants ont à aider certains de leurs élèves à construire un sens pertinent aux situations scolaires. Face à ces nouvelles données, les réflexions pédagogiques, didactiques sur la nature des savoirs à enseigner et sur les manières de les enseigner prennent davantage de place dans la vie professionnelle. Les activités attribuées aux aides-éducateurs peuvent être analysées à partir de ces préoccupations et de la place qu'elles occupent dans le rapport au métier des maîtres. Dans le cadre de l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante, il est intéressant de savoir si la présence des aides-éducateurs est mise à profit par les maîtres pour se saisir de cette question et tenter d'y apporter des solutions : « *Je suis le seul à mener la barque mais on est deux à contribuer à la réussite des élèves.* » L'attribution de telle ou telle activité révèle aussi les obligations que les enseignants se donnent vis-à-vis de leurs élèves en particulier ceux qui sont les moins familiarisés avec la culture scolaire. Il est certain que l'arrivée des aides-éducateurs n'a parfois généré qu'un type d'activité simplement occupationnelle, néanmoins on peut supposer que leur présence auprès des élèves, leurs manières de faire et de dire peuvent également contribuer à la construction de rapport de familiarité et de sens entre les élèves et les contenus des apprentissages scolaires. D'autant plus qu'il existe souvent un fort investissement des aides-éducateurs eux-mêmes quant à la réussite des élèves : « *Les sortir, leur mettre la tête au-dessus de l'eau et hop, pour que ça redémarre bien, quoi.* »

La conviction de l'éducabilité de tous les élèves devient une compétence professionnelle incontournable pour une réelle démocratisation du système éducatif. À travers les tâches confiées aux aides-éducateurs, les élèves qui leur sont destinés, peuvent se donner à voir les positionnements éthiques des ensei-

gnants, leur conception du métier, les finalités attribuées à l'école, à ce qui leur apparaît comme légitime, ou non, de prendre en charge sur un plan professionnel. Les modes habituels de transmission des savoirs scolaires se heurtent parfois à la scolarisation d'élèves qui ne parviennent pas à s'en saisir : « *On avait beaucoup d'élèves qui étaient en grosses difficultés... comme nous en classe il n'était pas possible de gérer ça, on a intégré les aides-éducatrices qui tous les matins prennent les gamins un par un pour les faire lire.* » Les différentes modalités de prise en charge des élèves les plus en difficulté par les aides-éducateurs peuvent aussi bien relever d'une forme de désengagement, de désresponsabilisation de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves que d'une prise en compte de leurs difficultés spécifiques et de tentatives d'y apporter des réponses différentes : « *Le temps utilisé est plus qualitatif.* » De ce point de vue, les enseignants ont des analyses diverses sur les activités développées par les aides-éducateurs. Ainsi, certains estiment que cette présence, en les libérant de la pression exercée par le nombre d'enfants à suivre, les rend plus perméables aux procédures des élèves, provoque un changement de regard, voire une modification de leur pratique professionnelle. Pour d'autres, au contraire, certaines interventions constituent un obstacle à l'autonomie cognitive des élèves et atténuent les indicateurs susceptibles de les alerter sur la pertinence des tâches qu'ils proposent.

Ces différentes dimensions qui se situent au cœur d'une redéfinition de la professionnalité enseignante, se modulent, se déclinent, se conjuguent selon les lieux d'exercice et selon les enseignants eux-mêmes. L'arrivée des aides-éducateurs permet de faire émerger les évolutions de cette professionnalité mais aussi l'attachement à des modalités anciennes de travail et les résistances, actives ou passives, des enseignants aux changements actuels.

« *J'ai l'impression que ça se construit au fur et à mesure* »

Il est trop tôt pour pouvoir conclure sur la présence des aides-éducateurs dans les écoles, on assiste davantage à l'émergence d'un certain nombre de questions, d'hypothèses, qui demandent à être explorées. Il y a sans aucun doute une très grande diversité des situations liées à l'introduction de ce dispositif, et sans doute aussi, une très grande diversité de ses effets sur les écoles et les enseignants. Néanmoins, dans certains lieux, des « choses » se mettent en place, l'émergence d'une fonction inédite et des évolutions intéressantes dans la construction de la professionnalité enseignante sont en cours.

Il est probable que les aides-éducateurs ont réussi, en très peu de temps, à se créer une place jusqu'à présent inexistante au sein de l'Éducation nationale. Il n'y a que rarement dans les discours des enseignants de remise en cause de la fonction d'aide-éducateur, même si parfois les appréciations ne sont pas toujours positives quant aux personnes qui occupent ces fonctions ou quant aux formes de travail mises en œuvre. Certains propos, tant des enseignants que des aides-éducateurs, peuvent exprimer des désenchantements, des attentes et des espérances déçues, mais n'oublions pas qu'il ne s'agit pas moins que d'inventer un nouveau métier alors que les incertitudes et la précipitation qui ont gouverné la mise en place du dispositif n'avaient guère permis d'anticiper sur la réalité à affronter. Il est certain que la présence des aides-éducateurs, selon les écoles, les situations, les personnes, permet l'investissement de lieux collectifs, l'existence de certaines activités, l'essor de nouvelles technologies, facilite des actions de différenciation pédagogique. Si cette place, précédemment vide, semble devenir nécessaire, voire indispensable, au bon fonctionnement de l'école on peut s'interroger sur ce qui en fait l'utilité. En effet, qu'est-ce que l'école aurait à gagner, ou pas, au renouvellement du contrat des aides-éducateurs ? Apportent-ils des réponses en termes quantitatifs : plus d'activités, plus de loisirs, plus de lieux ouverts, plus de personnes à disposition, plus de « services » aux enseignants et aux élèves, ou en termes qualitatifs : qualité de l'enseignement, réflexion pédagogique, situations d'apprentissage, réussite scolaire, engagement des élèves dans des activités cognitives, nouvelle organisation de l'école ? Cette réflexion sur les tâches confiées aux aides-éducateurs est d'importance car les écueils sont bien réels : technicisation de l'enseignement, morcellement de l'éducation, empilement d'activités, tentation de rendre l'école davantage attractive au détriment de ses dimensions formatives, etc.

Finalement, il s'agit de savoir si les aides-éducateurs permettent aux maîtres de « mieux » exercer leur métier, exercice dont les difficultés, en particulier dans les Zones d'éducation prioritaires, ne sont plus à démontrer. L'objectif de démocratisation du système scolaire est loin d'être réalisé. Il devient nécessaire, et urgent, que les maîtres identifient les problèmes que l'école se doit désormais de prendre en charge, qu'ils construisent des réponses appropriées à la scolarisation des élèves les plus démunis, les plus fragiles vis-à-vis de l'institution scolaire. Les interventions des aides-éducateurs peuvent sans doute leur permettre de s'engager et d'avancer dans cette direction. Cette présence, malgré la mise en œuvre laborieuse du dispositif et les incertitudes attachées à la pérennité de cette fonc-



## PROFESSIONNALITÉ ET « MANIÈRE D'ÊTRE AU MÉTIER » La question de la mobilisation des acteurs du système éducatif

Henri PEYRONIE\*

La fin des années 1980 et l'affirmation d'une « nouvelle professionnalité » des enseignants

Depuis la fin des années 80, le modèle de la profession enseignante est très marqué par la notion de professionnalité. Les soubassements théoriques de cette notion, se situent dans le registre d'une rationalité de type technologique, commune aux registres de l'expertise et de l'ingénierie éducative, de la « recherche orientée vers des décisions » ou encore de l'*educational research* nord-américaine. L'Union européenne ainsi que des organismes internationaux comme l'OCDE ont fait leur cette approche, et l'idée d'une « nouvelle professionnalité » des enseignants s'est imposée. Dans les analyses du rapport formation-emploi, la montée de cette référence se situe aussi dans le mouvement général de glissement des catégories de la « qualification » aux catégories de la « compétence » : pour les professions de l'enseignement elle souligne plus particulièrement l'importance des compétences professionnelles induite par les contraintes liées aux évolutions de l'institution scolaire, à côté de la maîtrise du savoir académique qui constitue le socle ancien de la légitimité enseignante.

Dans cette conception d'une « nouvelle professionnalité enseignante », dont on a pu dire qu'elle relève d'une figure de « l'enseignant expert », on peut repérer plusieurs dimensions :

- la dimension du savoir travailler en équipe (ou simplement du savoir travailler avec d'autres),
- celle de la compétence organisationnelle,
- celle de la construction de démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves,
- la dimension de l'autonomie dans la transposition didactique (la transposition

du savoir savant au savoir scolaire),  
– celle de la régulation collective de la profession,  
– ou encore la dimension de la gestion maîtrisée de leur formation continue par les enseignants.

« Manières d'être au métier » des enseignants et élèves des milieux « difficiles »

Les enseignants, les acteurs de terrain des écoles de milieux difficiles savent que ces compétences sont utiles. Mais ils savent aussi qu'elles ne suffisent pas toujours à « faire tenir » des situations pédagogiques, quand l'environnement s'y prête mal : il y faut aussi des enseignants et des éducateurs impliqués ou investis professionnellement, et soutenus par des cadres également mobilisés. Il ne s'agit donc pas seulement d'une question de compétences professionnelles mais il s'agit aussi de quelque chose qui concerne le rapport au métier ou « la manière d'être au métier ».

Des sociologues impliqués dans la formation des enseignants (Lise Demailly de l'IUFM de Lille, ou Philippe Perrenoud responsable d'une réforme de l'enseignement à Genève, à la fin des années 80)<sup>1</sup>, puis des chercheurs impliqués dans la réflexion sur les Zones d'éducation prioritaires (Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, en particulier, dans les années 90)<sup>2</sup> l'ont souligné : il y a – dans les manières d'être au métier – des dimensions dont ils ont pu dire qu'elles sont d'ordre de l'éthique.

Dans une thèse récente sur les instituteurs (1994), Martine Kherroubi, a utilisé le modèle sociologique de la « mobilisation » – à la manière dont l'ont fait la sociologie des mouvements sociaux ou encore la sociologie de la famille – pour analyser ce rapport impliqué au métier.

La sociologie posera aussi ici la question de l'*ethos* du groupe culturel et pro-

fessionnel concerné : c'est-à-dire de cet ensemble de « principes pratiques » portés par un milieu social et qui déterminent de façon cohérente les comportements individuels.

La « mobilisation professionnelle » : la résultante de configurations historiques singulières et d'une volonté collective

Qu'est-ce qui porte la dynamique sociale du processus de mobilisation professionnelle ? L'apport des sciences humaines se distingue ici de celui des logiques managériales, en montrant que l'identité professionnelle est loin d'être seulement le produit du pilotage éclairé des dispositifs de formation professionnelle et de ceux de l'organisation du travail. La construction des identités professionnelles, aucune instance ne la pilote véritablement : on constate après-coup, d'une génération professionnelle à une autre, ce que sont ces identités, dans une posture du constat qui relève de l'histoire ou de la sociologie historique.

Le processus de l'élaboration de l'identité professionnelle s'inscrit dans un écheveau où s'entrelacent de multiples facteurs : les traces de l'histoire sociale de chaque sujet ; les effets de sa trajectoire scolaire et de sa trajectoire de formation professionnelle ; les conditions de son entrée dans le métier ; le poids de ses options idéologiques (explicites ou implicites) ; les valeurs de l'ethos dominant de son groupe professionnel au moment où se réalisent ses choix identitaires (et leur acculturation au contact des valeurs intériorisées précédemment dans la confrontation avec les ethos des groupes sociaux d'appartenance ou de référence : enfance, études, relation conjugale) ; ou encore les effets des interactions sociales induites par sa situation de travail ou par

\* Henri Peyronie, Université de Caen.

1. Lise Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », dans *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, pp. 59-69. Philippe Perrenoud, « *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles de changement* », Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation », 1993.

2. Élisabeth Bautier, *Travailler en banlieue – la culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan, 1995.

ses situations successives.

Sur ce point, la *sociologie critique* (en particulier Pierre Bourdieu et Viviane Isambert Jamati pour ce qui concerne la sociologie du champ scolaire), à laquelle nous empruntons l'orientation de cette analyse, est rejointe par la *sociologie des organisations* (Michel Crozier, Erhard Friedberg, Renaud Sainsaulieu). La première attache beaucoup d'importance à l'histoire sociale des sujets. La seconde, dont la logique est fondée sur l'analyse de l'organisation du travail, souligne que – derrière l'organisation formelle des grandes entreprises – il existe une zone d'incertitude, qui laisse une marge de manœuvre au jeu des négociations informelles des acteurs (cf. « l'analyse stratégique ») ; mais l'on voit Renaud Sainsaulieu analyser les dispositifs organisationnels en étant attentif à l'identité culturelle des acteurs, au poids de leurs attaches sociales extérieures et à l'épaisseur des destins collectifs.

### Un exemple : la mobilisation professionnelle dans des écoles de quartiers populaires du Calvados

Dans un travail de sociologie sur les instituteurs du département du Calvados, nous avons eu l'occasion d'analyser ce qu'il en est de la mobilisation professionnelle d'instituteurs dans trois communes ou quartiers populaires et très populaires de l'agglomération caennaise<sup>3</sup> :

- dans une commune de l'ancienne banlieue sidérurgique où dominait – jusqu'à la fin des années 80 – une classe ouvrière structurée ;
- dans un quartier sous-prolétarisé du sud de la ville, marqué par l'importance de la non-insertion dans le monde du travail, la faiblesse des qualifications professionnelles, la dépendance financière, la forte proportion de jeunes et par la mono-parentalité accentuée ;
- et dans la ville nouvelle d'Hérouville, caractérisée par une formation sociale originale : une forte présence des classes populaires et des nouvelles classes moyennes, où les adultes partagent l'expérience récente de la mobilité spatiale et souvent de la mobilité sociale et/ou professionnelle.

Les caractéristiques sociales et culturelles de ces trois quartiers induisent des recrutements d'enseignants aux profils différents : des configurations professionnelles se nouent ainsi, qui nourrissent des manières d'être au métier différentes et des formes de mobilisation

dissemblables.

Dans les écoles du quartier sous-prolétarisé, enseignent un nombre important de jeunes (pour qui l'acceptation de ce type de poste était le seul moyen d'être nommé en ville). Nous y avons observé des instituteurs parfois très mobilisés professionnellement ; mais, dans l'épreuve de la durée, ces mobilisations s'avèrent souvent précaires, et il n'est pas rare qu'un sentiment d'usure apparaisse assez vite chez les enseignants, comme il apparaît aussi chez les travailleurs sociaux. Pierre Bourdieu et son équipe ont analysé ces processus parmi les travailleurs de l'intervention sociale : le sentiment d'être abandonnés, sinon désavoués, dans les contradictions d'un État dont la politique économique induit la nécessité de l'intervention sociale en même temps qu'elle ruine les conditions de son efficacité<sup>4</sup>.

Dans les écoles de la banlieue ouvrière, les instituteurs appartiennent aux mêmes classes d'âge que l'ensemble des instituteurs du département ; ils sont aussi caractérisés par leur stabilité dans le poste. Les écoles à recrutement populaire et les écoles à recrutement socialement mixte réunissent la majorité des élèves de l'enseignement primaire public, et la « forme scolaire » de cette école s'est construite – depuis un siècle et demi – en référence à cette population scolaire. À la différence de l'enseignement secondaire, ce public des écoles primaires constitue le public modal de ce niveau d'enseignement, et la culture de métier des instituteurs (qui se transmet informellement et par des instances professionnelles diverses) nourrit le plus souvent une présence efficace des maîtres concernés. Mais, à l'inverse, il faut noter que les processus de désindustrialisation provoquent des formes de laminage culturel sur les quartiers ouvriers et sur leurs écoles, en particulier lorsque ces processus sont brutaux.

Dans la ville neuve d'Hérouville, nous avons analysé une situation de mobilisation professionnelle originale, induite par la conjonction de facteurs de divers ordres :

- des quartiers et des écoles caractérisés par une certaine mixité sociale ;
- une politique éducative locale volontariste (elle est exposée dans le livre collectif *Naissance d'une autre école* de F. Best, M. Favret, F. Sérusclat, en 1984) ;
- une dynamique urbaine importante : un courant d'urbanisme qui voulait rompre avec les cités dortoirs et avec son corollaire, les écoles casernes ;

– une forte implication des nouvelles classes moyennes dans la gestion de la ville (et une identification des enseignants au groupe social des dirigeants) ; mais d'autre part, aussi :

– l'identité d'instituteurs d'une « génération intermédiaire », génération charnière entre le modèle canonique (recrutement par la filière « primaire-supérieure ») et le recrutement au terme de la filière du lycée<sup>5</sup>.

« Management participatif » et « modèle descendant de l'innovation », ou bien « réseaux coopératifs » et invention collective d'une nouvelle « forme scolaire » ?

L'analyse sociologique relativise la portée des politiques éducatives (nationales et locales), des politiques de formation et des dispositifs d'accompagnement, en soulignant les déterminismes sociaux qui s'exercent dans ces champs. Mais elle introduit aussi de l'intelligibilité sur les pratiques d'acteurs, en attirant l'attention sur des dimensions des pratiques sociales que les uns et les autres oublient parfois de percevoir, parce qu'ils sont trop tributaires de la logique de justification de leur action.

Ainsi à Hérouville, des enseignants sont mobilisés pour l'invention collective d'une « nouvelle forme scolaire », dans le primaire (les écoles ouvertes et l'école Célestin Freinet, en particulier, ainsi que les écoles de la nouvelle ZEP), dans le secondaire (le lycée et le « collège-lycée expérimental ») et dans le technique (le lycée hôtelier) : c'est le résultat d'une conjonction de données historiques singulières, d'une volonté du politique bien au-delà du monde scolaire, et enfin de la volonté collective de personnels et de dispositifs dans le monde scolaire. On peut dire que la mobilisation des enseignants s'enracine ailleurs que dans une simple gestion managériale éclairée.

Comme l'a montré Lise Demailly, à propos de dispositifs coopératifs de formation, de tels réseaux mobilisés « ne se décrètent pas, même si la tutelle les encourage » ; mais ils partagent quelques caractéristiques : ces lieux professionnels *acceptent et souhaitent leur propre hétérogénéité*. (les statuts, les compétences, les cultures professionnelles, les rapports au savoir y sont différents), *ils sont pilotés démocratiquement*, ils ont élaboré *des règles et des méthodologies* de fonctionnement, et les membres du groupe discutent régulièrement de leurs institutions internes<sup>6</sup>. ■

3. Henri Peyronie, *Des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF, 1998, Chapitre VIII : « Les instituteurs et les écoles populaires ».

4. Pierre Bourdieu (sous la dir.), *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993, p. 222.

5. Nous empruntons cette analyse à la thèse de Noëlle Monin, *Des écoles ouvertes. Contribution à l'étude d'une innovation pédagogique*, Bordeaux II, 1992.

6. Lise Demailly, « Construire des réseaux coopératifs », in *La scolarisation dans les milieux difficiles*, Paris, INRP (Centre A. Savary), 1997.

## LES AMBIGUÏTÉS D'UNE POLITIQUE DE « PROXIMITÉ »

Laurence EMIN, Olivier de PERETTI\*

À l'heure de l'annonce de la deuxième phase du plan gouvernemental de lutte contre la violence à l'école, il nous a été proposé de revenir brièvement sur quelques éléments de l'enquête que nous avons réalisée lors du lancement de la première phase de ce plan dans trois collèges de la Seine-Saint-Denis<sup>1</sup>. Avant d'en présenter les principaux résultats, certains de ses aspects méthodologiques doivent être soulignés.

### L'arrivée des aides-éducateurs comme analyseurs des « logiques d'établissement »

La mesure la plus novatrice de la première phase du plan de lutte contre la violence scolaire nous a semblé être à l'époque l'introduction massive d'un nouveau type de personnel, au statut très particulier : les aides-éducateurs. Censés répondre à « des besoins émergents ou non satisfaits »<sup>2</sup> ce n'est pas moins de 10 000 aides-éducateurs qui ont principalement été affectés dans des collèges « confrontés à la violence »<sup>3</sup>. Nous avons donc choisi de focaliser notre attention sur cette mesure et d'en faire l'axe d'une étude dont la question centrale devint : quand un collège confronté à des problèmes de violence reçoit des ressources humaines nouvelles et dispose d'une grande liberté pour les utiliser, qu'en fait-il ? Nous postulons que l'observation de l'intégration des aides-éducateurs dans les collèges A, B et C<sup>4</sup> permettrait de mieux comprendre les *logiques* que ces établissements mettent en œuvre dans leur lutte contre les violences scolaires. Nous considérons en quelque sorte l'arrivée de ce nouveau personnel comme un possible analyseur du rapport des trois collèges au phénomène de violence scolaire. Or, si cette approche s'est avérée fertile au cours de l'enquête, elle limite les conclusions que l'on peut tirer de notre travail. Notre étude porte sur trois collèges désignés

selon des critères échappant à toute tentative de représentativité géographique, sociale... Il n'est par conséquent aucune variable permettant quelque généralisation que ce soit qui puisse être dégagée. Autrement dit, ce qui est dit sur ces trois établissements n'est pas « vrai » pour l'ensemble des établissements d'Île-de-France, ni de Seine-Saint-Denis, ni même de ceux à recrutement social comparable. Mais un autre travers est aussi à éviter : résumer la réalité des établissements à ce que nous avons pu en dire. Notre ambition n'était pas de dresser des monographies complètes et détaillées. En d'autres termes, notre étude ne vise ni à la représentativité (établir des résultats généralisables à l'ensemble des établissements présentant certaines caractéristiques), ni à l'exhaustivité (épuiser la réalité d'un sujet), mais à la significativité. Notre objectif est de mettre à jour des processus pouvant servir d'outil à l'analyse d'autres cas singuliers. Nous prenons donc appui sur des établissements pour ensuite les dépasser et ne plus nous intéresser qu'aux processus mis à jour.

### L'évolution des activités dévolues aux aides-éducateurs

Dans ces trois collèges, les aides-éducateurs sont essentiellement affectés aux activités de la Vie scolaire, sous la responsabilité du CPE. Ils effectuent principalement des activités de surveillance des élèves, d'aide aux devoirs, d'études dirigées en collaboration avec les professeurs principaux, de tutorat de quelques élèves jugés particulièrement « difficiles », d'aide documentaliste... Certains ont (ou avaient à leur arrivée) des activités « plus spécifiques » : accompagnement des activités UNSS, organisation de cours de danse, partenariat avec une association de soutien scolaire...

Au cours de l'année, les activités des aides-éducateurs ont sensiblement évolué. Alors qu'à leur arrivée ils avaient pour bon nombre d'entre eux des projets assez spécifiques, ils se sont vite retrouvés « cantonnés » à des tâches traditionnellement imparties aux surveillants. Cette évolution, qui transforme les aides-éducateurs censés « répondre à des besoins émergents ou non satisfaits » en véritable « super-surveillants »<sup>5</sup>, s'explique en partie par deux processus qui « travaillent » avec plus ou moins de force la définition des activités des aides-éducateurs.

#### • La défense par les agents de leur champ de compétences

Une des grandes caractéristiques de la Fonction publique est l'existence de statuts. L'institution scolaire est organisée et régulée par des statuts qui, en définissant des rôles et des places précises, façonnent l'identité professionnelle de ses agents. Certes, la consubstantialité du service public et du statut d'hier a été largement battue en brèche dans la plupart des secteurs de la Fonction publique par une rhétorique de modernisation du service public qui, au nom d'une lutte contre la « maladministration », en appelle à la réidentification des agents et à une prise en compte des demandes différenciées des usagers. Cependant, l'école était jusqu'à présent plutôt éparpillée par ce mouvement. L'introduction massive de ce nouveau personnel dont la place et le rôle ne sont justement pas définis par des statuts fut souvent vécue par les professionnels de l'école comme une intrusion fragilisant et remettant en cause leur spécificité professionnelle. La défense de cette spécificité a pu conduire à une remise en cause des qualifications des aides-éducateurs dont le champ de compétence non défini statutairement devenait infini et donc potentiellement dangereux.

\* Laurence Emin, Olivier de Peretti, Université Paris VIII, ESCol.

1. On trouvera un bref aperçu de cette étude dans B. Charlot, L. Emin, O. de Peretti, « Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté », in *Ville, École, Intégration*, n° 118, sept. 1999.

2. BO, 1<sup>er</sup> janvier 98, n° spécial.

3. *Plan gouvernemental de lutte contre la violence en milieu scolaire*, Direction de la communication, MEN, 1997.

4. Pour des raisons évidentes, nous ne nommerons pas les établissements scolaires.

5. Puisqu'ils sont présents au moins 35 heures par semaine dans les établissements, alors que les « surveillants » ont un service de 28 heures.

• *Les modes de temporalisation de l'action*

La manière dont est géré le temps dans les établissements participe de la redéfinition ou de la stabilité des activités confiées aux aides-éducateurs. En effet, quand le principal mode d'action se restreint à une sorte de navigation à vue dans laquelle chaque situation doit trouver sa solution immédiatement avant qu'elle n'échappe à tout contrôle, les aides-éducateurs sont happés dans un tourbillon de l'urgence qui emporte avec lui les frontières initialement délimitées entre leurs fonctions et celle des surveillants. Lorsqu'*a contrario*, la logique du projet l'emporte sur celle de l'action immédiate, que les aides-éducateurs ne sont plus cantonnés dans l'ici et maintenant des situations, les champs d'actions des uns et des autres auront tendance à se stabiliser.

Un effet de « pacification »

Si ces deux processus tendent, à terme, à confondre surveillants et aides-éducateurs<sup>6</sup>, on ne peut cependant pas affirmer que l'arrivée de ce nouveau personnel n'ait eu aucun effet. Comme il a été souligné (de manière quelque peu imprécise et lapidaire) dans la conférence de presse de Claude Allègre, Ségolène Royal et Claude Bartolone du 27 janvier 2000 : « *Leur présence a participé au changement du climat de nombreux établissements.* » Précisons qu'un certain « effet de pacification » des établissements a pu se faire sentir. Pacification tenant essentiellement à deux facteurs.

De par l'évolution des tâches confiées aux aides-éducateurs, leur arrivée dans les établissements est synonyme d'un renforcement des effectifs de surveillance. Cette présence accrue d'adultes sur le « terrain » restreint d'une part les espaces interstitiels dans lesquels la « loi des élèves » trouve l'opportunité de se substituer à celle de l'établissement, et réduit les délais d'intervention d'autre part.

Cependant, si l'arrivée des aides-éducateurs participe d'une pacification des établissements, il semble que cela tienne avant tout à la nature des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. En effet, les aides-éducateurs réussissent, semble-t-il, à renouer avec les élèves réputés les « plus difficiles » un lien qui avait depuis longtemps été rompu avec les autres membres de la communauté éducative. Ces relations privilégiées s'expliquent en partie par la proximité socioculturelle qui existe entre aides-éducateurs et élèves. Expliquons-nous.

L'instrumentation de la proximité socioculturelle

L'un des phénomènes générateurs de tension dans les établissements scolaires réside dans l'augmentation de la distance socioculturelle entre enseignants et élèves. Cet éloignement socioculturel qui s'explique en partie par « l'embourgeoisement » du corps professoral mais surtout par l'explosion démographique qu'a connue le collège, pose des problèmes de lecture des comportements. La connivence d'hier cède la place à une incompréhension mutuelle. Cette « cécité culturelle » va avoir tendance à favoriser chez les enseignants la propagation de discours déficitaristes, développant une rhétorique du « manque », du handicap socioculturel voire socioviolent. De leur côté, les élèves font face à cette stigmatisation en développant des stratégies identitaires réactives et défensives qui se manifestent par la requalification des images négatives stigmatisantes en images positives, par un renversement des valeurs qui leur sont assignées, et enfin par une stigmatisation des individus qui ne partagent pas ces valeurs. C'est sur cette base que se trace à l'école les frontières entre les groupes, entre des « Nous » et des « Eux » qui ne sont plus simplement différents, mais peuvent faire figure de véritables ennemis. Cette organisation oppositionnelle des identités qui, a n'en pas douter, prend son fondement dans le champ social et dans les rapports de domination qui s'y jouent, prend des formes fréquemment ethnicisées. Ainsi, des catégories comme « renoi », « robeu », « noich », « çaifran »<sup>7</sup> qui sont utilisées par les élèves comme de véritables étendards identitaires (à l'exception de la catégorie « çaifran » qui n'est jamais « revendiquée » mais sert à insulter ou à « vanner ») et auxquelles un certain nombre d'images sont assignées, vont servir à organiser les identités dans l'école. Précisons cependant que les frontières ainsi tracées entre les différents groupes ne sont jamais closes ni définitives. Elles sont sans cesse « retravaillées » *in situ*, en fonction de l'altérité en présence. Cette altérité recompose les groupes en déterminant les critères pertinents de constitution. La catégorisation en fonction de la couleur de la peau peut, à l'occasion d'un conflit par exemple, être « supplantée », par d'autres types de catégorisations. L'opposition repose alors sur un affinement des catégories, faisant par là même exploser l'homogénéité des groupes (les oppositions du type « renoi » / « robeu » céderont dans le temps d'un conflit la

place à des oppositions du type antillais/africain, ou algérien/tunisien...), soit sur d'autres variables fédérant d'autres groupes (comme jeunes d'une ville contre une autre, d'une cité contre une autre, d'un collège contre un autre, voire d'une classe contre une autre).

Cette constante constitution/reconstitution des groupes présidée par des logiques réactives et hétéronomes concernent essentiellement le monde juvénile. Cette *loi de l'immanence* qui fait dépendre l'organisation identitaire du monde juvénile de l'*ici et maintenant* de situations toujours particulières interdit que l'on parle de « bandes » comme cela a déjà été fait. L'enjeu n'est pas ici la maîtrise d'un territoire en vue d'y réaliser quelques commerces que ce soit<sup>8</sup>. Enfin, malgré la malléabilité des frontières séparant les groupes, il en est une qui revient dans tous les discours : c'est celle qui sépare et oppose les « çaifrans » d'un côté et les « non çaifrans » de l'autre. On la retrouve aussi bien au niveau des discours des élèves, pour qui « çaifran » est devenu une véritable insulte, que dans celui des professionnels de l'école qui entretiennent à l'encontre des jeunes issus de l'immigration un certain nombre de préjugés, ou encore au niveau des processus ségrégatifs (inter et intra établissement) mis à jour par des sociologues comme J.-P. Payet.

Aussi n'est-ce pas un hasard, si, sur les trois établissements où nous nous sommes rendus, tous les aides-éducateurs sont « blacks » ou « beurs » et pour la plupart issus de milieu populaire. On peut penser que l'origine socioculturelle de ces derniers a été retenue comme critère pertinent pour leur embauche<sup>9</sup>. Les aides-éducateurs sont, dans cette optique, perçus comme un lien possible entre ces « mondes » qui s'affrontent, entre cette « classe » franco-française dominante et cette « classe » polyethnique dominée qui fait de la résistance et trouble l'ordre scolaire. Qu'en est-il ?

Comme nous le signalions, il semble que les aides-éducateurs aient un certain effet pacificateur dans les établissements. En effet, partageant avec les élèves un certain nombre de cadres normatifs, ils sont plus à même de lire les comportements, de ne pas criminaliser des conduites qui, parce qu'elles sont socialement différentes des leurs dérangent les professionnels de l'école. Cette proximité socioculturelle avec les élèves modifie aussi la nature des réactions de ces derniers à l'égard des aides-éducateurs et laisse une plus grande marge de

6. Notons, à ce propos que, dans les trois établissements, la plupart des élèves ne font pas de différence entre aides-éducateurs et surveillants.

7. Noir, beur, chinois (synonyme d'asiatique), français (synonyme de blanc au sens de ni « noir » ni « beur » ni « chinois »).

8. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de commerces « souterrains »...

9. Cette proximité socioculturelle ne leur est pas exclusive : de nombreux surveillants sont eux aussi « blacks » ou « beurs ». Cependant, c'est la « systématisation » de la prise en compte de ce type de critères « identitaires » dans le recrutement qui constitue la nouveauté.

manœuvre à ceux-ci. Ainsi, dans la gestion des conflits, les aides-éducateurs peuvent par exemple user d'arguments et de méthodes qui sont de fait interdits à la plupart des enseignants sous peine de voir la situation mal tourner.

## Conclusion

Par le double mouvement d'embourgeoisement du corps professoral et de massification du public scolaire, les bases du consensus social sur la manière de se comporter à l'école se sont brisées. L'introduction de l'hétérogénéité sociale a ébranlé un certain nombre d'« allant de soi » quant à la définition de ce qu'il est bon et juste de faire à l'école. Les modèles de justice se sont diversifiés et les établissements, désormais pensés comme de véritables petites cités politiques, ont été invités à construire avec d'autres acteurs un « bien commun local »<sup>10</sup>. À des situations différentes posant des problèmes différents, il

convient d'apporter des réponses différentes. L'efficacité de l'action publique n'est plus aujourd'hui évaluée qu'à l'aune de sa capacité à s'adapter aux besoins du terrain. La mise en place des aides-éducateurs répond à cette logique. Ainsi, dans les établissements où nous nous sommes rendus, on est bien loin du modèle de la Cité politique dans laquelle les opinions circulent librement pour définir un bien commun transcendant les divergences d'intérêts. L'arrivée des aides-éducateurs n'a pas été l'occasion d'une redéfinition d'un bien commun – ici l'ordre scolaire – transcendant les différences, mais a consisté en une instrumentation de certaines caractéristiques sociales et culturelles à des fins de légitimation d'un ordre scolaire qui justement paraît de plus en plus illégitime à une partie de la population scolaire. L'effet de pacification constaté pourrait faire croire que la légitimité de l'ordre scolaire a été enfin reconnue par tout ou par-

tie des élèves. Mais il n'en est rien. La légitimité qu'accordent certains élèves, réputés les plus difficiles, à la contrainte que les aides-éducateurs font parfois peser sur eux, ne repose pas sur la reconnaissance de la légitimité de l'ordre que ceux-ci tentent de faire respecter. C'est une « légitimité privative », accordée à des personnes particulières qui masque le caractère public de ce qui est menacé par certaines conduites déviantes, et qui ne peut que renforcer l'illisibilité des normes à l'aune desquelles un acte est justement jugé déviant. Enfin, on ne peut que craindre que de telles politiques, dites de « proximité », favorisant voire incitant la communautarisation de la sécurité aussi bien dans l'école que dans les quartiers, ne participent activement au processus d'ethnisation des rapports sociaux. ■

10. Sur ces questions, on consultera les divers travaux de J.-L. Derouet.

## ► EN CONTREPOINT

### Situations de travail et formation des emplois-jeunes Vers une nouvelle professionnalité\*

*En contrepoint à ce dossier sur les aides-éducateurs dans l'Éducation nationale, il nous a paru intéressant de publier quelques extraits d'un article<sup>1</sup> présentant les résultats d'une recherche menée par des chercheurs de l'Université Nancy II et qui s'appuie sur l'analyse d'une trentaine d'entretiens réalisés en Lorraine auprès de jeunes embauchés dans des collectivités territoriales ou des associations dans le cadre du dispositif « Nouveaux services, nouveaux emplois ». Ces entretiens permettent d'interroger les relations entre formation, pérennisation et professionnalisation. La professionnalisation y est saisie comme « un processus associant de façon problématique un rapport à l'expérience (inscrite dans des tâches et des situations de travail), des modes de construction des compétences, les perspectives de reconnaissance et de validation des acquis professionnels, les modes de qualification et les stratégies de formation qu'ils permettent d'envisager et de construire ». Si cette recherche ne concerne pas directement les emplois-jeunes de l'Éducation nationale, on verra que les problèmes qui y sont soulevés ne sont pas sans faire écho à ce qui se passe dans l'institution scolaire.*

(J.-Y. R.)

#### Situations de travail, compétences, professionnalisation

*Un certain nombre de traits se retrouvent, avec des différences d'accentuation, dans les différents entretiens réalisés. Tout d'abord, l'intitulé des postes est loin de permettre, à lui seul, une caractérisation fine des tâches effectuées dans les situations de travail et leurs contextes. La « médiation sociale » entrecroise des volets multiples, la « communication » renvoie à de l'animation, à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets. Surtout, le contenu des activités peut nettement s'infléchir en relation avec des initiatives prises par le jeune, à partir des marges de manœuvre*

qui lui sont laissées, ou qu'il étend, ou encore qu'il se crée lui-même. On ne sait pas encore quelle incidence cela peut avoir sur la pérennisation de l'emploi.

Les compétences mobilisées relèvent de plusieurs registres et peuvent être fort complexes, mais cela ne signifie nullement que le jeune, ou ceux qui l'emploient, les reconnaissent comme des « compétences professionnelles ». Le fait qu'elles se confortent et s'enrichissent au cours du temps est souvent indéniable, mais cette dynamique peut rester mal explicitée. Un parcours de professionnalisation a du mal à se dessiner. La dimension formative des situations de travail peut n'apparaître que de façon très frag-

mentaire aux yeux du jeune lui-même. Les formations complémentaires qu'il demande, ou qui lui sont proposées, peuvent se limiter à combler quelques lacunes, quand elles ne préfigurent pas une réorientation dont l'emploi-jeune aura seulement constitué l'occasion. Mais il est vrai aussi que, dans ces deux cas, les formations peuvent s'inscrire dans deux types de projets : rester dans le poste ou le quitter. Cette alternative contraste avec un accès à l'emploi-jeune décrit souvent comme la saisie d'une opportunité.

En somme, l'« utilité sociale » de l'emploi peut être beaucoup plus patente que la « reconnaissance sociale » des

\* Patricia Champy-Remoussenard, Pierre-André Dupuis, Pierre Higelé, Équipe ERAEF, Université Nancy II.

1. P. Champy-Remoussenard, P.-A. Dupuis, P. Higelé, « Situations de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité », in Formation-Emploi, n° 70, 2000, pp. 53-63.

Nous tenons à remercier les auteurs ainsi que la rédaction de la revue Formation-emploi de nous avoir autorisés à reproduire ici de larges extraits de cet article. Nos lecteurs désireux d'en savoir plus pourront se reporter à l'ensemble du dossier consacré aux emplois-jeunes dans ce même numéro de Formation-emploi.

compétences mises en œuvre, ou du caractère formatif de la situation de travail. Si professionnaliser une activité, c'est faire en sorte qu'elle s'inscrive dans la durée, et qu'à un besoin reconnu socialement corresponde la maîtrise de compétences spécifiques à laquelle s'attache une rémunération justifiée, la « professionnalisation » est encore, ici, pour une bonne part à conquérir. Même dans le cas d'activités anciennes, la formalisation des compétences est difficile et les modalités de leur transmission souvent mal assurées. Ici plus encore, les processus de professionnalisation, quand ils existent, dépendent, d'une part de la façon dont est reconnue l'articulation entre compétences et situations de travail, d'autre part de la manière d'envisager la formation, et enfin de la façon dont se constituent des perspectives de pérennisation ou de validation des acquis. (.../...)

### Enjeux et ambiguïté de la formation

La formation des jeunes est reconnue par les différents acteurs comme un enjeu important, parfois crucial. Elle fait cependant l'objet d'une interprétation non exempte d'ambiguïté. En effet, si son but est de permettre au jeune d'être plus à même d'accomplir les tâches qui lui sont confiées, l'objectif de la pérennisation laisse supposer que la formation doit essentiellement lui permettre de se placer le plus rapidement possible sur le marché du travail et doit donc être reconnue et monnayable.

Cette ambiguïté peut se traduire par des tensions entre l'institution-employeur et le jeune si la première propose des formations directement liées aux tâches accomplies, tandis que le second demande une formation fortement qualifiante (...). Cette ambiguïté se retrouve aussi chez le jeune, tiraillé entre deux désirs, deux objectifs : celui de se professionnaliser dans son nouvel emploi et celui de se projeter dans l'avenir. (.../...)

### Les difficultés de la validation des acquis professionnels

Le principe de la reconnaissance et de la validation des acquis professionnels (VAP) rend légitimes les savoirs produits par l'expérience de travail en dehors du système scolaire. La reconnaissance et la validation ont donc pour but d'attester de manière officielle l'existence et la disponibilité d'un bagage d'acquis, mais aussi de faire en sorte qu'il soit valorisable et monnayable.

Dans le cas des emplois-jeunes, les situations de travail sont, de façon variable selon les individus et les contextes, formatrices et à l'origine d'acquis professionnels dont le jeune ne dis-

posait pas auparavant. Toutefois, le rapport du jeune à ses acquis se définit aussi en amont et en aval de la situation de travail, au sein d'un dispositif institutionnel qui cherche actuellement à stabiliser des modes de validation.

Des acquis professionnels reconnus peuvent préexister à l'embauche et à la création du poste et pour partie les rendre possibles, par exemple lorsque le jeune connaît déjà le contexte de l'activité, ou a occupé précédemment un emploi susceptible d'y préparer. (...) Ensuite, c'est dans les situations de travail elles-mêmes que va s'opérer la construction d'acquis nouveaux pendant la durée du contrat, en parallèle parfois avec des temps de formation organisée. (...) Il s'agit enfin, au cours et à l'issue du processus de construction d'acquis nouveaux, de savoir comment ceux-ci vont pouvoir ou non faire l'objet d'une reconnaissance sociale. Vient en effet le moment où l'individu, conscient des acquis dont il dispose dorénavant, va s'efforcer, dans une perspective d'évolution, de les monnayer. (...)

À ce stade du dispositif « Nouveaux services, nouveaux emplois », les questions relatives à la reconnaissance et à la validation des acquis commencent à se poser. Exerçant son activité depuis cinq ans, le jeune peut légitimement relever des dispositifs de VAP tels que la loi les a définis.

Mais les questions de reconnaissance et de validation des acquis se posent ici de manière plus complexe que dans le cas plus habituel de situations de travail qui peuvent se réclamer d'un même métier ou d'une même profession.

En outre, les démarches de validation d'acquis offrent pour perspective d'articuler les acquis professionnels avec des diplômes et des cursus de formation existants. Or, le lien entre les activités d'un emploi-jeune et les filières de formation qui existent peut être partiel ou absent. La convergence totale signifierait d'ailleurs que l'activité est faussement nouvelle. Dans le cas où les situations de travail ne peuvent être référées à un cursus existant, on est à la fois face à la preuve qu'un métier nouveau émerge et à l'impossibilité de procéder à la validation des acquis.

La perspective de VAP renvoie donc à la nécessité, posée comme telle dès le début du programme, de mettre les postes en relation avec des diplômes existants ou de créer de nouveaux diplômes.

### Conclusion

La compréhension des enjeux et des limites du dispositif « Nouveaux services, nouveaux emplois », en matière de professionnalisation, est aujourd'hui partielle. Toutefois, un certain nombre de questions essentielles émergent. Tout

d'abord, l'appréciation de l'utilité sociale de l'emploi ou du caractère « nouveau » du service est très variable selon les cas. Dans beaucoup d'entretiens apparaissent des réflexions, des doutes, mais aussi des espoirs concernant le statut, l'identité, la reconnaissance sociale d'acteurs impliqués dans des activités dont la professionnalisation n'en est qu'à ses débuts. D'autre part, même si les emplois-jeunes ne constituent pas un corps homogène, il existe cependant des sous-ensembles repérables (par exemple celui des emplois-jeunes chargés de médiation sociale) à partir desquels pourraient, à terme, se constituer de nouveaux groupes professionnels. La professionnalisation pose aussi la question du passage de ce qui peut apparaître comme un « petit boulot » à une activité reconnue dans la division sociale du travail. Elle renvoie à la nécessité d'un répertoire de activités, en référence à des systèmes de classification (qui peuvent prendre des formes diverses : conventions collectives, référentiels métiers, appartenance à une branche professionnelle, etc.). Or, nous l'avons souligné, la nouveauté et la diversité des activités et des situations regroupées sous le même statut d'emploi-jeune rendent éminemment complexe cette perspective de positionnement et de classification. Enfin, quelle place la formation peut-elle prendre dans le processus de professionnalisation ? Tantôt la formation est en relation étroite avec ce qui est requis par le travail du jeune, peut le faire évoluer, et contribuer à ce qu'il soit mieux reconnu ; tantôt elle est liée à une projection dans l'avenir qui peut n'avoir qu'une relation très indirecte avec la situation actuelle ; parfois elle vise une qualification diplômante pour laquelle l'emploi-jeune aura constitué un tremplin ; parfois elle est absente, mais ceci n'exclut nullement un apprentissage expérientiel, une consolidation et un enrichissement de compétences en situation de travail.

Consultez sur Internet  
[www.inrp.fr/ZEP](http://www.inrp.fr/ZEP)  
le site « Centre Alain Savary »

Le problème de la reconnaissance et de la validation des acquis professionnels se pose donc avec acuité dans le cas des emplois-jeunes. Serait-il envisageable que ces jeunes puissent toujours bénéficier de formations complémentaires, de façon à ce que le dispositif rende possibles des « parcours professionnalisants », articulant des acquis d'expérience, des formations qualifiantes ou non, et le passage par des situations de travail suffisamment complexes et évolutives pour être, elles-mêmes, professionnalisantes ? ■

sein des équipes et lors des rencontres. La visite de restitution a constitué un exercice délicat, il a fallu trouver la juste mesure pour dire les impressions sans que cela soit ressenti comme autant de jugements.

Concernant les rencontres, l'accueil est très positif et convivial, cependant le dispositif est ressenti comme risqué car de nature à faire émerger chez les acteurs de terrain des espoirs qui, s'ils ne sont pas comblés, peuvent devenir source de démobilitation et de frustration.

L'importance du noyau de pilotage de la ZEP est soulignée ; le coordonnateur est perçu comme un rouage essentiel. Les rencontres sont appréciées des enseignants qui ont le sentiment d'être reconnus dans leur travail, exprimant une réelle satisfaction à propos des projets menés, tout en regrettant l'absence de transfert en termes d'apprentissages fondamentaux. Ils expriment aussi la sensation que toute cette énergie dépensée ne parvient qu'à limiter les dégâts. L'amélioration des résultats des élèves reste leur principale préoccupation. Pour cela, du temps de concertation est réclamé.

Le dispositif a permis de relancer la réflexion sur le fonctionnement des ZEP, un regard extérieur aidant à mieux distinguer les obstacles rencontrés. Cependant, dans certains cas, une insatisfaction est apparue, proportionnelle aux espérances investies dans le dispositif de relance. La démarche a incité à poursuivre le dialogue engagé et à envisager d'éventuels prolongements les années suivantes, dans l'optique de dresser un véritable bilan inscrit dans la durée. Une première étape sur cette voie a été réalisée sous forme de questionnaire, expédié fin juin et relancé en septembre 1999.

## Le bilan du dispositif d'appui des ZEP

Un questionnaire anonyme a été élaboré afin de procéder à l'évaluation du dispositif des équipes d'appui en ZEP et d'envisager une prospective.

Les réponses obtenues et analysées en septembre laissent apparaître d'emblée que la méthodologie élaborée lors du dispositif a permis majoritairement d'aider les équipes dans la rédaction du contrat de réussite. Ont été notamment soulignés :

– l'importance du point de vue extérieur (majorité des réponses) qui a incité

à définir les points forts, les points faibles des ZEP, et a pu conforter les orientations déjà prises ;

– l'aide dans le choix des objectifs prioritaires, une meilleure connaissance des ZEP facilitée par le document « contrat de réussite », l'intérêt de l'appartenance à une équipe d'appui ou de la rencontre entre collègues de maternelle/élémentaire/collège.

Le dispositif a également été perçu comme un coup d'envoi pour la redynamisation de la ZEP, pour une réflexion sur le passé et l'avenir et une optimisation de l'utilisation des moyens.

### • *Les points positifs du dispositif*

Pour les ZEP, le dispositif a été ressenti comme un lieu et un temps de communication où les participants ont pu exprimer leurs besoins, se sentir écoutés et reconnus, débattre et échanger, à travers un regard extérieur. Cette démarche a permis de faire le bilan, de prendre conscience des atouts et des obstacles, conduisant à une nouvelle dynamique, par la réunion des différents partenaires.

Pour l'institution, l'opération a permis de faire un état des lieux plus fin des ZEP, d'en appréhender la complexité, de mieux connaître les équipes, d'être à l'écoute. Le dispositif a mis en cohérence le travail entre les établissements à partir d'une réflexion collective sur des axes prioritaires. Il a mis en évidence la nécessité de travailler au plan académique en lien avec le national.

Pour les enseignants, les possibilités d'échanges ont permis la confrontation entre les personnes, l'ouverture vers d'autres ZEP, la sortie de l'isolement, la remise en question personnelle, une nouvelle réflexion. L'amélioration de la connaissance des ZEP a permis d'entrevoir la richesse de l'innovation, d'enrichir la connaissance du système, en particulier du premier degré. Le dispositif a induit également la modification des représentations négatives sur la ZEP, en abordant les questions éducatives sous un autre angle. La relation avec l'équipe d'appui a été appréciée, particulièrement la qualité d'écoute neutre et sans jugement.

### • *Les points critiques du dispositif*

Pour les ZEP, le manque de temps, d'échanges entre partenaires, les réunions supplémentaires, des analyses parfois superficielles limitées aux constats, le risque de déception sur les moyens

accordés ont été soulignés. La réactivation de conflits internes, la non restitution à tous les acteurs et notamment aux personnes les moins engagées sur la ZEP, le manque de préparation à cette méthode et la position de l'équipe d'appui ont suscité des interrogations quant à la mise en œuvre des réponses.

Pour l'institution, le manque de temps et le risque de vision erronée, l'interrogation sur la prise en compte des demandes, la lourdeur du dispositif, la superposition à d'autres contraintes, la coordination insuffisante entre les équipes d'appui, la mise en avant des inégalités au sein d'une ZEP ou entre ZEP différentes sont des points cités ponctuellement.

Pour les enseignants, un large consensus se dégage pour relever que le dispositif génère du travail supplémentaire souvent en marge des compétences et difficile à gérer au niveau du temps. Les critiques suivantes sont citées ponctuellement : sentiment d'être devant un tribunal, manque de rencontres entre les équipes d'appui pour une coordination des objectifs et des démarches, manque d'information sur les autres ZEP, interrogations sur l'utilité du dispositif pour mobiliser les équipes et le suivi ultérieur.

Les prolongements proposés au niveau d'une prospective

En direction des équipes de terrain : une réunion de bilan pour relancer une suite à négocier avec les établissements, un suivi et un accompagnement des équipes visitées en 1999 autour de projets précis ou dans la mise en place du contrat de réussite.

En direction des équipes d'appui : une réunion de bilan pour les équipes d'appui, une formation à l'accompagnement d'équipes, l'analyse des documents écrits, la conservation de la mémoire des travaux et la diffusion des contrats de réussite aux équipes d'appui.

**Vous souhaitez faire connaître vos actions pédagogiques ZEP/REP dans DIF-ACT,**

**écrivez nous à :  
l'INRP-Centre Alain Savary**

Autour du contrat de réussite : une réflexion générale sur le contrat de réussite, le recensement des demandes et des attentes des équipes de ZEP, une

(suite et fin p. 14)

réflexion sur le traitement positif et à long terme des difficultés scolaires, à travers des échanges de pratiques et une mutualisation des ressources.

## Projet 1999/2002

Le CEFISEM a élaboré un projet pédagogique pour la période 1999/2002. Parmi ses missions diversifiées, l'accompagnement des équipes de ZEP/REP demeure une priorité.

- La construction du centre de ressources se concrétise par :
  - le recueil et la diffusion de l'information, l'échange d'expériences à travers : l'aménagement d'un lieu d'accueil, de conseil, d'échanges de pratiques et de construction d'expériences ; une publication régulière Du côté du CEFISEM ; un site Internet ; la mise à disposition d'outils documentaires ;
  - l'échange de pratiques avec les autres centres de ressources de France, en particulier le Centre Savary ;
  - la formation des formateurs du CEFISEM ;
  - le développement de la recherche en partenariat avec les enseignants-chercheurs de l'IUFM et des universités de Metz et Nancy ;
  - la participation au groupe académique de pilotage des ZEP.
- L'équipe du CEFISEM de Lorraine aide à développer des réseaux de compétences

au niveau des ZEP/REP par :

- l'analyse des données nationales et académiques, l'aide des équipes à comprendre comment le contrat de réussite se décline au niveau de chaque école, dans la perspective d'améliorer la réussite scolaire ;
- le repérage de personnes-ressources à l'aide du questionnaire de septembre 1999, en proposant des formations sur site, à la demande des équipes ;
- l'aide à la lisibilité des contrats de réussite au niveau du partenariat ;
- l'organisation de stages de formation sur le plan académique et départemental, d'animations pédagogiques en circonscription ;
- la mise en place d'un cycle régulier de conférences ;
- la participation à une recherche européenne.

## Les perspectives jusqu'en 2002 :

- organiser des journées d'échanges et d'analyse de pratiques, en direction de publics précis : coordonnateurs, directeurs en ZEP, enseignants nouvellement nommés en ZEP/REP ;
- réaliser une publication qui rende compte d'expériences (cf. pôles d'excellence) ;
- organiser des stages de formation en lien avec les axes formulés dans le contrat de réussite.

Autour des contrats de réussite :

- construire des relations par bassins en tant que zone d'animation pédagogique ;
- analyser et définir une méthodologie

Pouvons-nous être destinataire du journal d'information de votre ZEP?  
Merci de nous envoyer un exemplaire au Centre Alain Savary.

d'actions communes pour chaque contrat de réussite de l'académie ;

- définir et clarifier un programme personnalisé d'aide pour chaque REP autour de problématiques comme la mise en place des cycles, les processus d'apprentissage, le partenariat, la gestion de l'hétérogénéité...

Au niveau de la communication et de l'information :

- élaborer des dossiers, des supports audiovisuels et informatiques, des fiches de lecture en relation avec le CDDP et le CRDP, Inter Service Migrants ;
- mettre en ligne le fonds documentaire ;
- réaliser des dossiers comportant des données qualitatives et quantitatives, construire une « mémoire » sur les différents ZEP/REP avec l'aide des coordonnateurs ;
- mettre en réseau les différents établissements en ZEP.

Françoise MEYER,  
IEN, CEFISEM de Lorraine

## Éditorial (suite)

Ces emplois sont occupés à 76 % par des jeunes femmes. Le taux de féminisation décroît de l'école maternelle (86 %) à l'école élémentaire (80 %), puis au collège (66 %), au lycée (63 %) et au lycée professionnel (60 %). Il est moindre en ZEP que hors ZEP, ce phénomène étant plus sensible dans les lycées d'enseignement général où l'écart est de 7 points et dans les collèges où il est de 5 points. Le diplôme le plus élevé obtenu était le baccalauréat pour 58 % des aides-éducateurs, un diplôme de niveau Bac +2 pour 28 %, un diplôme supérieur au niveau Bac +2 pour 14 %. Les jeunes femmes sont légèrement plus diplômées que les jeunes gens.

Près de 17 % des jeunes embauchés avaient rompu leur contrat au 1<sup>er</sup> janvier 2000, ce phénomène étant plus sensible pour les hommes (20 %) que pour les femmes (15 %), et plus important dans le second que dans le premier degré. 59 % des jeunes concernés disent qu'une telle rupture est motivée par un recrutement ou une perspective d'embauche sur un emploi meilleur ; 20 % disent qu'elle l'est par un désir de reprise d'études. En revanche, 12 % des jeunes ayant quitté le dispositif se sont retrouvés au chômage. Au total, ce sont les aides-éducateurs les plus diplômés, c'est-à-dire ceux qui étaient déjà dans la situation la plus favorable vis-à-vis du marché du travail, qui ont trouvé un débouché hors de l'Éducation nationale.

Autant de données utiles pour une meilleure appréciation du dispositif aides-éducateurs et de ses effets dans et hors l'Éducation nationale, pour les jeunes et les établissements concernés.

Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII

## Du nouveau dans DIF-ACT...

- des fiches d'actions pédagogiques et éducatives conduites dans le cadre de l'éducation prioritaire articulées avec,
- des écrits de chercheurs,
- des bibliographies,
- des références de ressources variées.

[www.inrp.fr/Zep](http://www.inrp.fr/Zep)



## ENSEIGNANTS ET CHERCHEURS, UNE DOUBLE COOPÉRATION À CONSTRUIRE

LA création des IUFM a modifié l'environnement scientifique de la recherche pour l'orienter davantage vers une recherche en éducation. Celle-ci considère l'école comme un lieu de vie et de travail particulier dont il faut pouvoir rendre compte pour comprendre les conduites des acteurs. Son but est de produire des connaissances propres aux organisations et aux activités scolaires. Nos connaissances en la matière sont encore insuffisantes pour pouvoir fournir les bases d'une ingénierie de formation. Par exemple, on ne dispose pas de descriptions suffisamment précises ni suffisamment nombreuses sur les pratiques effectives des enseignants dans leur travail de classe (conduite de la classe, transmission-appropriation de connaissances, organisation du travail collectif et individuel des élèves, pratiques évaluatives, etc.) et hors classe (préparation de cours, gestion administrative, relations avec les divers partenaires, participation à des tâches collectives, projets divers et leur évaluation, etc.).

C'est essentiellement pour répondre à des questions de formation que nombre d'IUFM s'orientent dans cette voie. Mais la spécificité de cette orientation demande que soit définie une double coopération : d'une part entre les chercheurs (didacticiens, sociologues, psychologues, linguistes, historiens, etc.) et, d'autre part, entre ces chercheurs et les enseignants impliqués dans un programme de recherche particulier.

C'est l'initiative prise par l'IUFM d'Aix-Marseille qui a proposé un Plan Pluri Formation qui regroupe des chercheurs de plusieurs laboratoires universitaires et CNRS de la région. De disciplines différentes, ils conduiront des travaux croisés sous l'intitulé « Organisations didactiques, apprentissages et difficultés scolaires ». Les difficultés désignent celles qui relèvent de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'exercice du métier de professeur (et d'élève), et celles qui renvoient à la question des « élèves en difficulté ». Reste à trouver non pas des « terrains » de recherche, mais des collectifs de travail qui regroupent des enseignants volontaires – qui s'engagent pendant une période de temps nécessaire à la réalisation du programme de recherche – et des chercheurs, qui font de même, pour construire des réponses à des questions ou des difficultés d'ordre professionnel.

C'est dans ce cadre que s'inscrit un nouveau programme sur le travail des professeurs d'école et de collègue en ZEP. Des études préalables ont montré que pour mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté scolaire, les enseignants devaient réaménager leur milieu de travail, redéfinir des outils pédagogiques, prendre en compte de nouvelles données, élargir leur réseau de relations, etc. En bref, les pratiques ne se « figent » pas avec le temps, au contraire elles évoluent. Et ce travail visant à « repenser » les conditions de travail, généralement au sein d'un collectif, est potentiellement porteur de l'évolution de l'expérience professionnelle et du développement de compétences particulières. Comment rendre compte de ces changements et comment les restituer aux intéressés pour les mettre au service du développement de leur expérience ? C'est la question à laquelle se propose de répondre ce programme.

Ce genre d'entreprise est particulièrement fragile et les tentatives analogues réalisées jusqu'à présent ont connu des bonheurs divers. Son devenir dépend de la façon dont les collectifs de travail vont organiser les conditions de leur coopération et les inscrire dans la durée. Ce sont les conditions internes du travail du collectif. Mais le devenir d'une telle entreprise dépend tout autant de conditions externes, de la volonté politique (nationale, académique, de l'établissement) en matière de ressources humaines et matérielles (aménagement de l'emploi du temps, heures de décharges ou de compensation, etc.). Ce ne sont pas les bonnes volontés qui manquent, mais plutôt un cadre institutionnel qui légitime ce type d'entreprise et en reconnaît le travail réalisé... surtout celui réalisé par les enseignants.

La coopération enseignants-chercheurs, lorsque l'école n'est pas simplement un « terrain » pour le chercheur, consiste à structurer un environnement de travail pour un collectif qui se propose de répondre à des questions posées par l'exercice du métier. De ce point de vue, elle ne peut se définir totalement a priori ni une fois pour toutes, et sa construction dépasse largement les implications et les intérêts individuels.

René AMIGUES,  
IUFM d'Aix-Marseille

## BOUSSOLE

### AU BO ... AU BO ... AU BO ... AU BO ...

LE texte paru au BO n° 4 du 28 janvier 1999 sur la relance de l'éducation prioritaire insiste sur la nécessité, pour les ZEP et les REP, de rechercher des partenariats de haut niveau et aborde la notion de « pôles d'excellence ». Cette notion est reprise et développée dans le BO n° 8 du 24 février 2000 intitulée : « Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire ». Tout ceci renvoie au parti pris de l'excellence scolaire qui nécessite une mobilisation qualitative de tous les acteurs : l'Éducation nationale (et à cet égard le manque d'écoles d'application et de maîtres-formateurs ainsi que l'absence de classes préparatoires dans les lycées ou de filières d'excellence dans les quartiers concernés par le dispositif de l'éducation prioritaire sont regrettés), mais aussi les grandes institutions culturelles, sportives, scientifiques ainsi que les entreprises de haute technologie. L'exigence d'un partenariat de haut niveau, tant du point de vue du contenu que de la mise en œuvre, doit aider à restaurer une identité positive de l'École, de tous les élèves de celle-ci, ce qui nécessite l'établissement d'une convention précisant les engagements de chacun, y

compris les effets visés en termes de réussite scolaire, c'est-à-dire les modalités d'une évaluation sans laquelle il n'est pas possible d'organiser le suivi des initiatives les plus prometteuses, ni leur diffusion.

Dans le même esprit, la circulaire publiée au BO n° 44 du 9 décembre 1999 vise à consolider les partenariats mis en place dans le cadre de la politique de la Ville et en particulier à participer activement à la mise en place du volet « Éducation » des contrats de ville 2000/2006. Cette circulaire incite nettement les acteurs de l'éducation prioritaire à mettre en place des procédures identifiées et à organiser la mise en cohérence des dispositifs et des modalités des champs d'intervention suivants : la préservation de la mixité sociale, l'aménagement des locaux scolaires, la contribution des partenaires à l'amélioration des apprentissages. Une place particulière est faite au développement des dispositifs d'aide aux jeunes les plus en difficulté (dispositifs-relais, programme NouvelleS ChanceS) ainsi qu'à un travail avec le réseau des missions locales et la mise en place d'actions de lutte contre l'illettrisme des jeunes de plus de 16 ans. Enfin la préparation des volets « éducation » des contrats de ville doit être l'occasion de resserrer les liens de l'école avec les parents.

Claude VOLLKRINGER,  
CAS-INRP

## ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

## • Ouvrages

Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique : comprendre les disparités de résultats, identifier les dynamiques de réussite, recentrer les ZEP sur les apprentissages. Gérard Chauveau. Paris : Editions Retz/HER, 2000, 109 F.

*Proposant que l'on passe d'une sociologie de l'échec scolaire et du déterminisme socioculturel à une sociologie des pédagogies de la réussite dans les milieux populaires, l'auteur s'attache à mettre au jour les conditions de la réussite pour tous dans les zones d'éducation prioritaire. En s'appuyant sur ses propres travaux de recherche sur la lecture-écriture, il veut montrer en particulier qu'il est possible, ici et maintenant, de transformer les ZEP en zones d'excellence pédagogique. Selon lui, les principaux obstacles à la construction de l'école de la réussite se trouvent à l'intérieur même de l'institution scolaire. Ainsi, la recherche de l'excellence ne peut éviter les deux questions du rapport entre école et milieux populaires d'une part, et de la qualité des personnels enseignants et des prestations pédagogiques d'autre part.*

Une École sans violence ? de l'urgence à la maîtrise. Georges Fotinos, Jacques Fortin. Paris : Hachette Éducation, 2000, 165 F.

*Les auteurs se proposent de saisir le phénomène de société qu'est désormais la violence à l'école dans ses dimensions historique, sociale, scientifique, administrative, pédagogique et émotionnelle, afin d'ouvrir des perspectives nouvelles aux acteurs et partenaires du système éducatif. À partir d'une analyse de travaux d'étude et de réalités de terrain, ils mettent en évidence que la lutte contre la violence à l'école doit être globale et construite sur le trépied prévention, répression et remédiation. L'ouvrage débouche sur la constitution d'un projet d'action construit sur la prévention et douze principes et démarches pour passer de l'urgence à la maîtrise.*

Le lecteur interprète. Anne Jorro. Paris : PUF, 1999, 128 F.

*La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège. Michel Dabene, François Quet (dir.). Grenoble : CRDP ; Paris : Delagrave, 1999, 80 F. A. Jorro se livre à une analyse critique des démarches utilisées couramment dans les situations d'apprentissage de la compréhension de texte et de la conception habituellement privilégiée d'un lecteur guidé par le contenu du texte, dans un rapport d'extériorité à l'écrit. Considérant la part irréductible du lecteur dans le processus de compréhension et d'interprétation de texte, elle propose une approche didactique, expérimentée en ZEP au cycle 3 de l'école élémentaire, qui autorise l'activité interprétative du lecteur et privilégie des processus de confrontation et de négociation du sens.*

*Les travaux menés par l'équipe de recherche action formation « Pratiques des textes », partagent avec A. Jorro de nombreuses options théoriques et didactiques. L'ouvrage, coordonné par M. Dabene et F. Quet, met à disposition des outils utiles pour la mise en place de situations de lecture qui favorisent l'objectivation par les élèves de leur représentation du texte, puis la mise en commun des inter-*

*prétations. Il s'agit notamment de permettre à l'enseignant d'appréhender la manière dont les élèves, dans leur hétérogénéité, construisent le sens du texte et les stratégies qu'ils utilisent pour cela.*

Sur le thème de la lecture – écriture, sont également à signaler les publications récentes suivantes :

– Francis Grossmann, Catherine Tauveron (coord.). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères*, n° 19, 1999, 87 F.

– Patrick Demongin, Jean-François Massol (dir.). *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP, 1999, 100 F (+ 20 F de port).

– Philippe Lecarme, Marie Mas, Fabienne Swiatly. *Écrire au collège : l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*. Lyon : CRDP, 1999, 90 F (+ 20 F de port).

– Jacques Crinon, Denis Legros (coord.), Anne-Marie Ambert (postf.). *Lecture et écriture à l'école, premiers apprentissages. 1. Cycle 1 et 2 : mémoires professionnels d'enseignants stagiaires à l'IUFM de Créteil*. Créteil : CRDP, 1999, 90 F (+ 20 F de port).

L'éducation technologique : histoires et méthodes. Joël Lebeaume. Paris : ESF, 2000, 88 F.

*L'auteur livre dans cet ouvrage des éléments qui éclairent les transformations successives des formes et des contenus enseignés au cours de l'histoire de la discipline, de l'éducation manuelle à l'éducation technologique. Il propose des outils d'analyse qui permettent de réfléchir à la conception et au développement de contenus élémentaires, de l'école primaire au lycée. La réflexion porte, au-delà de l'éducation technologique et à partir d'elle, sur tous les enseignements.*

## • Revues

Pratiques de savoir en banlieue. Ce numéro double de *Dialogue*, revue du Groupe français d'éducation nouvelle, constitue les Actes de rencontres nationales qu'il a organisées en novembre 1999 à Aubervilliers. Nombreux comptes rendus et analyses d'expériences menées dans les classes et les quartiers, dans et hors l'école. Contributions d'O. Bassis, J. Bernardin, B. Charlot, D. Glasman, J. Ralite, J.-Y. Rochex, D. Thin...

GFEN-Dialogue, 6 avenue Spinoza, 94200 Ivry, Tél : 01 46 72 53 17.

L'intelligence ça s'apprend ? Cahiers pédagogiques, n° 381, février 2000, 45 F.

*Consacré à l'éducabilité cognitive, ce dossier réunit des contributions qui précisent et discutent les postulats sur lesquels reposent l'éducation cognitive et les méthodes qu'elle propose (L. Toupin, B. Rey, D. Favre, M. Huteau, P. Higelé, C. Delannoy...); des enseignants ou des formateurs témoignent des apports de l'utilisation des méthodes d'éducabilité cognitive. Il propose d'élargir la perspective de l'éducabilité cognitive : au-delà des méthodes, il s'agit de cerner ce sur quoi il faut travailler pour une réelle mise en acte du postulat de l'éducabilité des apprenants.*

Cahiers pédagogiques, 58 bd Jules Verne, 44324 Nantes cedex. Tél : 02 40 52 36 93

Éducation et politique de la ville : actes de l'université d'automne, IUFM de Créteil, 2-6 novembre 1999. Ville-École-Intégration, n° spécial, janvier 2000, 46 F (+ 20 F de port).

*L'Université d'automne a réuni des fonctionnaires des différents services de l'État impli-*

*qués dans la mise en œuvre des politiques contractuelles visant à « faire de l'éducation une véritable responsabilité partagée dans la ville », dans l'objectif de réfléchir aux conditions qui favorisent la réussite des politiques et des partenariats développés pour mettre les élèves en situation de réussite ; les actes mettent à disposition les principaux éléments de cette réflexion et publient les conférences et travaux des ateliers.*

Ville-École-Intégration, CNDP-Distribution, 77568 Lieusaint cedex. Tél : 01 64 88 46 29. Également en vente dans les librairies des CRDP et des CDDP.

Enfants pauvres, pauvres enfants, Informations sociales, n° 79, 1999, 30 F.

*Les différents auteurs de ce dossier adoptent comme point de départ de leurs analyses la position des enfants, vus comme catégorie sociale, afin de mieux identifier les besoins spécifiques et la qualité des réponses apportées. Par-delà la thématique des enfants pauvres et des pauvres enfants de France ou de l'étranger, à partir d'observations personnelles ou collectives, ils invitent à s'interroger sur la place que la société souhaite donner à ses enfants. Des contributions de N. Herpin, L. Ott, F. Leprince...*

Informations sociales, CNAF Service des abonnements, 23 rue Daviel, 75634 Paris cedex 13. Tél : 01 45 65 52 52

## ► ACTES

L'école au cœur des cultures : actes du 14<sup>e</sup> congrès de la FNAREN : Lille 1998. L'ERRE, numéro spécial, 1999, 120 F (16 F de port).

La Fédération nationale des associations de rééducateurs de l'Éducation nationale a consacré son 14<sup>e</sup> congrès aux enjeux que représentent pour l'école la reconnaissance des cultures et l'intégration de la dimension culturelle dans la pratique pédagogique. « Le rôle des actions d'aide à dominante rééducative ne peut s'entendre sans une interrogation globale sur les aspects culturels spécifiques dans l'accès à la socialisation et l'accès au savoir, sans une analyse des obstacles culturels à la formation, sans tenir compte des diverses représentations du temps et de l'espace selon les cultures d'origine, sans lutter contre les détresses linguistiques », a souligné Bernard Capelain en accueillant les congressistes.

L'ERRE-FNAREN, Martine Lacoste, 12 rue des Glycines, 91220 Le Plessis Paté.

## ► COLLOQUES

Les interactions entre formation et évaluation. Acteurs, outils, politiques et projets

Le 14<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) se tiendra à Aix-en-Provence, les 11, 12 et 13 janvier 2001. Après avoir réfléchi sur les termes de la problématique du colloque, praticiens et chercheurs s'interrogeront sur les différents types d'interaction possibles entre formation et évaluation avec pour objectif la production de savoirs et l'ouverture de nouvelles perspectives de recherche.

Renseignements : Colloque ADMEE, 1 avenue de Verdun, 13410 Lambesc. Tél : 33 04 42 57 17 17 ; fax : 33 04 42 57 17 07 ; mel : educaix@romarin.univ-aix.fr  
Site internet : www.educaix.com.

Journée nationale de l'OZP

Organisée par l'Observatoire des zones prioritaires, cette journée nationale a pour objectif de regrouper les acteurs de ZEP et de REP. Elle se déroulera le samedi 5 mai 2001.

OZP - Association Observatoire des zones prioritaires, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers. Tél. : 01 47 33 17 93. e-mail : ozp.ass@wanadoo.fr.

Informations complémentaires dans le prochain numéro d'XYZEP.

Jean-Paul CHANTEAU,  
CAS-INRP

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

décembre 2000 (4 NUMÉROS PAR AN)

# n° 10

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

Si on zapait  
à Buenos-Aires ?

#### Recherche

Porter un autre regard  
sur les travaux écrits  
des élèves

#### Ressources

Du nouveau sur le site  
Internet du Centre  
Alain Savary

#### Brèves

Dernières publications  
Colloques

#### Boussole

Au BO : les procédures  
disciplinaires dans  
le 2<sup>e</sup> degré

#### Dossier

Apprentissage  
et enseignement  
de la lecture auprès d'élèves  
en grande difficulté

Pour enrichir le travail d'élaboration et de confrontation des expériences, le « zoom » de ce n° 10 d'*X.Y.ZEP* nous propose d'aller « zapper » à Buenos-Aires, et consacre son « dossier » central à la prise en charge des élèves en grande difficulté de lecture non pas en ZEP ou en REP mais dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

En ce qui concerne la ZAP de Buenos-Aires, il s'agit d'une première présentation et d'un engagement à suivre de très près une politique dont les premiers projets s'inscrivent dans des perspectives prometteuses : concentrer des ressources importantes et diversifiées (postes supplémentaires, formation, approfondissement de la réflexion didactique et pédagogique) autour de priorités en matière de premiers apprentissages scolaires instaurées de manière cohérente et durable, construire une ouverture de l'école sur son environnement proche qui renforce ses objectifs propres.

L'étude réalisée par Roland Goigoux est, quant à elle, déjà porteuse d'enseignements, bien au-delà des SEGPA, pour mieux appréhender le traitement de la grande difficulté scolaire. Pour s'en convaincre, il faut tout d'abord rappeler que les SEGPA accueillent des élèves en difficultés graves et persistantes, peu motivés, bref, qu'elles continuent d'amortir les effets d'ouverture du collège à tous les élèves du primaire. L'étude présentée confirme d'ailleurs que les élèves de 6e SEGPA obtiennent des résultats similaires à ceux des 5 % les plus faibles scolarisés dans les 6e ordinaires, avec de profondes disparités entre les élèves. Et l'on sait que le collège peine à faire progresser les élèves les plus faibles et qu'il y a là une vraie pierre d'achoppement pour la démocratisation du collège. Or, les 1 496 SEGPA du secteur public, sont encore trop souvent mises à l'écart au sein des collèges auxquels elles sont annexées, et les projets, les méthodes pédagogiques de leurs enseignants ne font pas suffisamment, comme le pointe le « Rapport Moisan-Simon »<sup>1</sup>, l'objet d'échanges avec leurs collègues, alors qu'ils pourraient en bénéficier.

Roland Goigoux met en avant les progrès en lecture des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> et surtout le potentiel d'apprentissage inexploité, ce qui signifie que l'objectif d'améliorer, dans le cadre du collège unique, les performances de tous les élèves, y compris les plus faibles, n'est pas un objectif irréaliste et démagogique. Il identifie les difficultés des élèves, les catégorise, et montre les performances acquises lorsqu'il y a enseignement stratégique faisant l'objet d'un travail régulier et explicite. Pour autant, il nous fait percevoir combien les pratiques des professeurs dépendent de la façon dont eux-mêmes identifient les problèmes à résoudre et des interférences constantes, quand il s'agit des élèves les plus en difficulté, entre la logique des contenus d'enseignement et la logique de la conduite de la classe. De façon plus générale, cette étude montre comment la recherche peut aider les enseignants à identifier en quoi leurs pratiques intègrent des hypothèses sur la nature des difficultés des élèves qui peuvent être contre-productives du point de vue de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire. Elle souligne également la nécessité pour une perspective didactique de prendre en compte les points forts des fragiles équilibres pédagogiques construits par les enseignants.

Martine KHERROUBI, INRP (Centre Alain Savary)

1. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, rapport établi par Catherine Moisan et Jacky Simon, Paris, INRP, 1997.

## Si on zappait à BUENOS-AIRES ?

DEPUIS 1997, le Gouvernement de la ville de Buenos-Aires en Argentine (ville qui a statut administratif de province), a mis en œuvre un programme ZAP (*Zonas de Accion Prioritaria*) dont les promoteurs se sont pour une large part inspirés des politiques ZEP anglaises et françaises, tout en essayant d'en tirer les enseignements et d'apprendre aussi bien de leurs réussites que de leurs insuffisances. Impulsé par le Secrétariat à l'Éducation sous la responsabilité duquel il est mis en œuvre, il associe les services en charge de la Santé, de la Culture, de la Promotion sociale, du Logement et du Développement urbain, en une démarche transversale et non limitée aux politiques scolaires et éducatives. Les attendus mis en avant par le Secrétariat à l'Éducation en sont les suivants : « parce que nous voulons donner des chances égales à tous ; parce que nous n'acceptons pas comme naturel qu'il y ait des enfants qui apprennent moins ; parce que l'échec scolaire n'est pas un destin inévitable ».

La démarche concerne les cinq quartiers les plus déshérités de cette ville de trois millions d'habitants où la pauvreté et l'habitat insalubre atteignent une tout autre ampleur que ce que nous connaissons aujourd'hui en France. Elle touche près de 200 établissements et plus de 45 000 élèves des différents niveaux d'enseignement. Les problématiques mises en avant sont très proches de celles qui étaient à l'origine de la politique ZEP : mobiliser différentes catégories d'acteurs, professionnels et non professionnels, dans une démarche participative ; penser l'échec et les inégalités scolaires comme n'étant pas un problème exclusivement scolaire mais le symptôme de dynamiques sociales complexes, appelant certes des mesures relevant de politiques scolaires et éducatives, mais aussi des mesures relevant d'autres politiques sectorielles ; mettre en œuvre une action concertée de ces différentes politiques pour une approche et un traitement transversaux, intersectoriels des problèmes rencontrés. Les promoteurs du programme et les professionnels des différents secteurs ont visé à impliquer les acteurs et les habitants concernés dans une démarche collective et participative d'inventaire des difficultés, des besoins et des ressources des différentes zones et établissements et d'élaboration des pistes de réflexion

et d'action à mettre en œuvre. Les premiers projets ont pu démarrer à la fin 1998. Faute de place, tous ne seront pas présentés ici (le programme ZAP comporte une vingtaine de directions de travail) et je me limiterai à mettre en valeur ceux qui me paraissent les plus significatifs et, peut-être, les plus porteurs d'enseignements pour nous en France.

Tout d'abord le projet *maestro + maestro = éxito escolar* (un maître + un maître = réussite scolaire), poutre maîtresse du programme, témoigne, bien au-delà de l'ambition affichée par son titre, d'une véritable priorité accordée à une politique de prévention de l'échec scolaire. Toutes les classes de première année d'école élémentaire (l'équivalent de notre CP) de 50 écoles des quartiers concernés, se sont vues affecter un maître supplémentaire, intervenant essentiellement dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite (lecture et écriture), et dont la présence permet au maître ordinaire de la classe de bénéficier d'une formation en lien avec la recherche. La priorité ainsi définie ne porte donc pas seulement sur l'attribution de moyens conséquents au tout premier niveau de l'école élémentaire et à l'apprentissage de la lecture-écriture, mais aussi sur la liaison étroite entre attribution de moyens, formation – initiale et continuée – des enseignants, rénovation didactique et pédagogique et travail de recherche. Les premiers résultats, dont la presse s'est largement fait l'écho, sont fort prometteurs : diminution de six points du taux de redoublement de la première classe dans 32 écoles sur les 50 concernées. Bien évidemment, il faudra suivre de près l'évolution de cet indicateur dans les années à venir, concernant cette classe et celles qui lui font suite, pour évaluer la pérennité des transformations ainsi engagées, de même qu'il sera nécessaire d'en savoir plus sur les liens entre cette évolution et la réalité des apprentissages, dans le domaine de la lecture-écriture, des usages de la langue écrite, comme dans les autres domaines disciplinaires. Mais les résultats déjà obtenus sont tout à fait importants et plaident en faveur d'une concentration des moyens et d'une convergence des interventions sur les tout premiers apprentissages, dont nous gagnerions sans doute à nous inspirer.

D'autres projets me semblent exemplaires de réalisations par lesquelles des établissements scolaires dispensant des enseignements techniques et professionnels peuvent participer à l'amélioration sensible des conditions de vie dans les quartiers dans lesquels ils sont implantés, et à celle de la qualification sociale et technique d'une partie de leur population, sans pour autant rien abdiquer de leur spécificité et de leurs objectifs de formation de leurs élèves. Il s'agit par exemple du projet *Autoconstruccion asistada* dans lequel la formation professionnelle des élèves d'une école technique préparant aux spécialités du bâtiment est étroitement liée à un travail en grandeur réelle, par lequel élèves et enseignants participent, avec les familles concernées et la commission municipale du logement, à la conception et à la construction d'habitations permettant le relogement de familles mal logées. Autre exemple, le projet *Calidad de agua, calidad de vida* (qualité de l'eau, qualité de la vie), dans lequel les élèves d'une autre école préparant à des formations professionnelles en biologie, biochimie et microbiologie, se forment tout en mettant leurs compétences au service des habitants du quartier pour mesurer et leur apprendre à mesurer la qualité de l'eau venant d'une nappe phréatique menacée de pollution par la présence d'une immense décharge qui n'a fait l'objet d'aucun contrôle pendant de nombreuses années. Ces deux projets attestent la possibilité que l'école soit réellement au service de son environnement social, sans pour autant cesser d'être l'école, possibilité quasi inexplorée dans le cadre de la politique ZEP en France.

Le programme ZAP de Buenos-Aires mériterait d'autres développements et analyses que cette trop rapide esquisse. Nous espérons avoir l'occasion d'y revenir, si ce programme, comme nous l'espérons, est reconduit par le nouveau gouvernement de la ville, élu au printemps dernier. Il serait en effet fort dommage qu'il connaisse les mêmes avatars que ceux qu'a subis la politique ZEP du fait des alternances et des inflexions politiques.

Jean-Yves ROCHEX  
Université Paris VIII

## APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AUPRÈS D'ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ<sup>1</sup>

ROLAND GOIGOUX\*

EN réponse à un appel d'offres lancé par le Ministère (DESCO), nous avons mené durant une année scolaire une étude visant à rendre compte des progrès des élèves scolarisés en Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté) et à identifier leurs difficultés en lecture, puis à analyser le travail des enseignants afin d'apprécier l'adéquation des pratiques pédagogiques aux caractéristiques des élèves. Cette étude a été réalisée auprès de 650 jeunes scolarisés dans 10 collèges d'un même département et encadrés par 20 professeurs spécialisés expérimentés chargés de leur enseigner le français. Notre échantillon d'élèves était jugé représentatif de la population scolaire des Segpa dans la mesure où toutes ses caractéristiques étaient semblables aux moyennes nationales : âge, sexe, composition sociologique, origine scolaire, taux de scolarisation en Segpa au sein de l'enseignement secondaire...

### ÉVALUATION DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Dans un premier temps, nous avons évalué le niveau de lecture des élèves de Segpa à leur entrée au collège en nous appuyant sur les évaluations nationales conduites par la DEP. Une étude de celle-ci avait préalablement montré que les élèves de 6<sup>e</sup> Segpa obtenaient des résultats similaires à ceux des 5 % des élèves les plus faibles scolarisés en 6<sup>e</sup> ordinaire. Notre étude a confirmé ce résultat en révélant une similitude extrême dans la distribution des notes de ces deux populations d'élèves.

Ces résultats montrent que les performances moyennes des élèves de Segpa sont très faibles et ils révèlent de profondes disparités entre élèves. Ils ne permettent pas cependant de cerner leurs principaux acquis ou leurs lacunes. Pour ce faire, nous avons procédé à une nouvelle évaluation et nous avons comparé les performances des élèves de Segpa à celles d'élèves de l'école primaire. Nous

avons utilisé pour cela quatre épreuves étalonnées au préalable auprès d'élèves de cycle 3. Nous les avons proposées à tous les élèves, de la sixième à la dernière année de formation professionnelle, afin de pouvoir établir des comparaisons entre les différents niveaux de la scolarité et mesurer d'éventuels progrès d'une année à l'autre.

Les résultats obtenus ont été analysés épreuve par épreuve, classe par classe. Un score unique a été construit pour caractériser la performance globale de chaque élève, puis de chaque niveau de scolarité. Nous avons observé que les performances de lecture s'améliorent sensiblement d'un niveau de scolarité à l'autre, à une exception près : les élèves ne progressent pas significativement en lecture au cours de la classe de 5<sup>e</sup> Segpa. En revanche leurs progrès sont particulièrement sensibles au cours de la classe de 6<sup>e</sup>. Tout semble donc se passer comme si la scolarisation en Segpa permettait aux élèves en grande difficulté de lecture d'amorcer un redressement lent mais tangible, se poursuivant tout au long de leur scolarité dans l'enseignement secondaire adapté. Cette analyse est confortée par une étude plus fine quartile par quartile ; tous les sous-groupes d'élèves progressent au cours de la scolarité adaptée même si le niveau terminal du quartile inférieur (les élèves les plus en difficulté) demeure très faible. Les comparaisons avec l'école élémentaire situent les performances moyennes des élèves de Segpa, tantôt au niveau du cours élémentaire deuxième année (CE2), tantôt à celui du cours moyen première année (CM1), selon les épreuves. Au total, 45 % des élèves de notre échantillon ne disposent pas des compétences requises habituellement au cours élémentaire deuxième année. En classe de 3<sup>e</sup> Segpa, qui est la dernière à recevoir tous les élèves de l'enseignement secondaire adapté, on peut redouter que les 29 % d'élèves qui demeurent en

grande difficulté de lecture ne viennent grossir les rangs des illettrés adultes.

En résumé, notre premier bilan est donc contrasté. Il révèle les substantiels progrès effectués par la grande majorité des élèves tout au long de leur scolarité en Segpa mais il indique également les limites de cet enseignement, impuissant à lever la menace de l'illettrisme et à ouvrir les perspectives d'une qualification de niveau V pour le plus grand nombre.

### LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS

Outre l'analyse des épreuves sur table, les difficultés des élèves ont pu être mieux cernées grâce à des observations réalisées en classe et à l'utilisation d'une épreuve individuelle soumise à 48 d'entre eux à la fin de l'année scolaire. Notre objectif était d'analyser la manière dont les élèves s'y prenaient pour comprendre et mémoriser un texte, les connaissances déclaratives dont ils disposaient sur l'activité de lecture, les procédures et les stratégies qu'ils pouvaient mobiliser consciemment. Les difficultés que nous avons identifiées confortent les conclusions de travaux antérieurs. Elles sont de trois ordres : les déficits des traitements de « bas niveau » (notamment la faiblesse de l'automatisation des processus d'identification des mots), les déficits généraux des capacités de compréhension (déficits non spécifiques à la lecture et qui affectent également la compréhension du langage oral) et les déficits spécifiques au traitement du texte écrit, liés principalement à une mauvaise régulation de l'activité de lecture par l'élève.

Notre étude a principalement mis l'accent sur le troisième point : nous avons montré à quel point les élèves en grande difficulté de lecture peuvent se méprendre sur la nature de cette activité intellectuelle et sur les procédures qu'elle requiert. Les lecteurs précoces

\* Roland Goigoux, IUFM de Clermont-Ferrand.

1. Extraits de la synthèse de l'étude *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, réalisée à la demande de la DESCO, publiée en annexe du livret 2 « Accompagnement des programmes en Segpa », CNDP.

pensent en effet qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils mettent donc en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées. Beaucoup semblent ignorer la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Les faibles lecteurs confondent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis *a posteriori*. Leur première lecture d'un texte est souvent réduite à un repérage thématique et à une localisation des informations qui seront éventuellement utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées. Ces élèves ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre. Ils procèdent à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais pas au niveau local (inter-phrastique) et global. Tout se passe comme s'ils considéreraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les unités mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il ne comporte pas trop de mots « difficiles ». La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'auto-évaluer leur propre compréhension.

Actifs dans l'identification des mots, ils semblent passifs au regard de la compréhension et restent largement dépendants d'un questionnement externe et postérieur à leur lecture. Or, nous savons que pour parvenir à la compréhension d'un texte, tout lecteur doit effectuer de multiples traitements cognitifs, mobilisés en interaction, et que l'on peut décrire schématiquement à trois niveaux : identifier les mots écrits, comprendre la signification des groupes de mots, des phrases et ensembles de phrases (en reliant entre elles les informations portées par ces unités) et construire une représentation mentale du texte (correspondant à celle souhaitée par son auteur). Les lecteurs en grande difficulté ont tendance à délaisser ce troisième niveau et à privilégier les traitements locaux. Comme tous les lecteurs, ils construisent une première représentation de la signification dès le premier paragraphe du texte mais ils ont par la suite le plus grand mal à l'abandonner quand de nouvelles informations viennent la complexifier et la

**POUVONS-NOUS ÊTRE DESTINATAIRE  
du JOURNAL D'INFORMATION  
DE VOTRE ZEP?  
MERCİ DE NOUS ENVOYER UN EXEMPLAIRE  
AU CENTRE ALAIN SAVARY.**

transformer. Ils ne traitent ultérieurement que les informations congruentes avec leur représentation initiale et abandonnent (et/ou oublient) toutes les autres. Leurs rappels de récit sont par conséquent cohérents mais largement erronés. Ces élèves semblent tout particulièrement éprouver des difficultés à établir les relations qui assurent la cohésion textuelle : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc. Ils ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour retrouver ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture. Ils procèdent peu à des inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, à des inférences interprétatives (entre les informations issues du texte et leurs connaissances antérieures). Souvent, par exemple, ils ne perçoivent pas les relations causales entre événements (A → B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A puis B). En résumé, trois facteurs peuvent gêner leurs processus inférentiels, clé de la compréhension des textes : la faible étendue ou pertinence de leurs connaissances encyclopédiques, l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques, notamment ceux qui assurent les relations entre énoncés ou constituants d'énoncés et, enfin, l'absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.

L'ensemble de ces malentendus sur la nature de l'activité de lecture ne peut pas expliquer à eux seuls toutes les difficultés des élèves. Parmi les autres facteurs, il ne faut pas négliger la piètre qualité des processus d'identification des mots. Ces processus sont souvent très lents, faiblement automatisés et donc très coûteux en ressources attentionnelles. Dans la mesure où les capacités cognitives de chaque individu sont limitées, l'attention portée à l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements qui devraient assurer progressivement la compréhension du texte. Ceci explique que, pour ces lecteurs en grande difficulté, la lecture s'apparente à un parcours périlleux dans lequel il faut avancer sans tergiverser, ni réfléchir. Les élèves sont nombreux à affirmer qu'il ne faut surtout pas revenir en arrière dans le texte, de peur de se perdre, ni même s'arrêter, de peur de ne plus savoir d'où repartir.

## LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous avons analysé le travail des enseignants en tentant d'intégrer une première approche cherchant à cerner le point de vue intrinsèque des enseignants (quels sont leurs véritables objets de travail, quelle cohérence sous-tend leurs pratiques, quelles valeurs les guident ? Comment répondent-ils, en actes, aux questions qu'ils se posent ?), et une seconde approche extrinsèque interrogeant l'adéquation des pratiques enseignantes aux difficultés inventoriées : faiblesse des processus d'identification des mots, insuffisante capacité générale de compréhension du langage, manque de clarté cognitive et de régulation de l'activité de lecture, etc.

Nos réponses à ces deux ensembles de questions doivent être examinées avec la plus grande prudence. Nos interprétations en effet ne reposent que sur un nombre limité de professeurs et elles ne sont pas toutes étayées par une méthodologie rigoureuse. Nous ne livrerons par conséquent nos principales réflexions qu'à titre d'hypothèses de travail dans un champ de recherche, celui de l'étude des pratiques enseignantes, encore très peu exploré.

### • *Hypothèses sur les fondements de la réussite des Segpa*

Nous pensons que l'on peut expliquer la réussite relative des Segpa par le type de pratiques éducatives, d'encadrement et de soutien dont bénéficient les élèves. Nous avons en effet observé une réelle cohérence entre ce qui est exigé des élèves et l'encadrement qui permet d'assurer la régulation des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer. Cette cohérence repose tout d'abord sur les encouragements que dispensent les enseignants et la confiance qu'ils accordent aux élèves. Les professeurs qui enseignent le français en Segpa conservent une forte culture professionnelle « premier degré » et font passer la qualité des relations avec les élèves avant les contenus des disciplines d'enseignement. Ils se jugent eux-mêmes plus en fonction de leur disponibilité aux élèves et de leur ténacité à l'égard des apprentissages que de leurs méthodes pédagogiques.

Les enseignants accordent beaucoup de circonstances atténuantes aux élèves. Ils leur permettent de préserver une image acceptable d'eux-mêmes en valorisant leurs productions et en procédant à de très nombreux feedback positifs. Ils les encouragent et évitent de les accabler, quitte à simplifier les tâches pour permettre à chacun d'obtenir des résultats honorables. Sur un autre plan, l'absentéisme des élèves, considéré comme un indicateur du désintérêt ou de la difficulté scolaire, fait l'objet d'une grande vigilance (en particulier grâce aux

directeurs des Segpa qui assurent sur ce plan un rôle habituellement dévolu aux CPE.).

Sur un plan plus strictement didactique, les professeurs visent à ce que tous les élèves comprennent les textes qui leur sont proposés. Cette exigence n'implique pas forcément que tous aient personnellement lu les textes. Il s'agit avant tout que chacun ait pris connaissance de leurs contenus de manière à pouvoir participer, au même titre que les autres, aux échanges oraux qui accompagnent cette découverte. Les textes sont choisis en fonction des thèmes traités afin d'être proches des intérêts des élèves. Ce sont surtout des extraits de textes, rarement des œuvres complètes, et le plus souvent des textes documentaires ou des textes fonctionnels au sens large. L'ambition des professeurs est de « motiver » les élèves et de rendre la classe vivante ou, tout du moins, vivable. La plupart des enseignants cherchent également à apporter aux élèves de nouvelles connaissances encyclopédiques et de nouvelles ouvertures culturelles. À l'occasion des séquences de lecture, ils choisissent de développer des explications ou d'apporter des informations sur les objets du monde dont parlent les textes (la vie animale, la technologie, la vie quotidienne, l'histoire, la géographie...). Chaque texte est le vecteur de nouvelles acquisitions lexicales ou de nouvelles réflexions sur les choses de la vie (les relations sociales, la place des femmes dans la société, les sentiments, etc.). La lecture est d'abord considérée par les enseignants comme un outil, comme un moyen d'accéder à des connaissances. Mais si cet outil ne marche pas bien, on en cherche un autre (l'oral) plutôt que de s'attacher à l'améliorer. Autrement dit, les professeurs s'intéressent plus aux contenus des textes qu'à l'activité de lecture elle-même.

*Bientôt le n° 11  
Écrivez-nous...  
Vos réactions, vos suggestions  
nous intéressent.*

Les aides que les professeurs apportent aux élèves sont nombreuses (aides à la finalisation, à l'intégration sémantique, au traitement des données linguistiques assurant la cohésion textuelle et appels à l'inférence) mais elles restent totalement implicites et ne font l'objet d'aucune prise de conscience de la part des élèves : en conséquence, lorsque les professeurs se retirent, les élèves sont incapables de réutiliser seuls les procédures mises en œuvre. Ces aides, de plus, sont très variables d'un professeur à l'autre.

Dans le travail des professeurs, deux logiques de prise de décision apparaissent en concurrence permanente : la logique des contenus d'enseignement (les difficultés des élèves incitent par exemple le professeur à « faire un détour » pour donner une explication complémentaire ou proposer une tâche nouvelle) et la logique de la conduite de la classe (le professeur s'assure que les élèves sont actifs et motivés, que les prises de parole sont bien régulées, que la discipline règne, etc.). Pendant la séquence de classe, où les contraintes temporelles sont fortes, le professeur doit prendre des décisions très rapidement. Dans la majorité des cas, il considère le groupe-classe comme un tout, un organisme vivant dont il doit assurer le bon fonctionnement. Il traite essentiellement des indicateurs attentionnels (bavardages, bruits, regards, etc.) et des indicateurs de réussite (les réponses sont justes ou fausses, les tâches réussies ou échouées) pour ajuster son action à l'état des élèves. Il ne s'appuie que très rarement sur l'analyse d'une erreur d'un élève pour initier un nouveau développement didactique. En d'autres termes, il nous semble qu'en Segpa les enseignants s'attachent avant tout à maintenir un certain niveau d'activité en classe, à maintenir la classe « en vie ». Des décisions sont prises qui semblent avoir pour ambition première d'inciter les élèves à rester engagés dans un travail, quel qu'il soit, c'est-à-dire le plus souvent au détriment d'une stricte cohérence didactique. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'une simple rénovation didactique conduirait à une meilleure efficacité de l'enseignement, notamment si elle ne prenait pas en compte les fragiles équilibres pédagogiques construits par les professeurs.

• *Hypothèses sur les insuffisances des Segpa*

Tous les professeurs aident leurs élèves à comprendre les textes écrits qui leur sont proposés mais rares sont ceux qui les aident à comprendre comment ils pourraient le faire seul. En classe, le plus souvent, les élèves savent ce qu'ils sont en train de faire mais pas ce qu'ils sont en train d'apprendre. Leur attention est rarement attirée sur les nécessités d'un apprentissage (et sur les lacunes qu'il s'attache à combler), sur les procédures utiles et sur la nature des progrès en cours. Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture sont nombreux dans l'esprit des élèves et il nous apparaît que la plupart des enseignants, loin de lever ces malentendus, les renforcent en accentuant la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte, en privilégiant le traitement littéral de courts segments de textes et en ne permettant pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

**VOUS SOUHAITEZ FAIRE CONNAÎTRE  
VOS ACTIONS PÉDAGOGIQUES ZEP/REP  
DANS DIF-ACT,  
ÉCRIVEZ NOUS À :  
L'INRP-CENTRE ALAIN SAVARY**

Les professeurs, de surcroît, ont tendance à ne pas adresser les mêmes questions à tous les élèves. Ils posent plus de questions littérales aux élèves les plus en difficulté : ils obtiennent ainsi plus facilement de bonnes réponses mais contribuent également à renforcer leurs conceptions erronées sur la lecture. L'abondance de questions littérales encourage en effet les stratégies qui consistent simplement à localiser et à recopier un segment du texte contenant une partie des mots utilisés dans la question. Ces stratégies sont évidemment totalement inadaptées à des questions de compréhension globale ou inférentielle.

Une conception trop étroite d'une certaine « pédagogie de la réussite » peut ainsi accroître les malentendus en accentuant les clivages entre compréhension littérale et compréhension inférentielle, entre déchiffrement et compréhension, entre questionnement et reformulation ou bien entre contrôle externe et auto-contrôle.

Les prescriptions pédagogiques de l'institution scolaire sont assez générales et peu opérationnelles. Ce sont les enseignants qui les transforment en intentions d'action, qui les spécifient et qui les rendent évaluables. Ce sont eux qui interprètent les prescriptions en fonction des moyens et des ressources dont ils disposent et des contraintes qu'ils se fixent (ou qu'on leur fixe). L'insuffisante définition des objectifs et des contenus d'enseignement a des conséquences sur les instruments professionnels des enseignants de Segpa : les progressions d'enseignement, les manuels, les outils d'évaluation... Les progressions d'enseignement sont très lacunaires et font parfois totalement défaut. Entre les maîtres qui déclarent ne pas en suivre et ceux pour qui elles « dépendent de la vie de la classe », rares sont les professeurs qui peuvent présenter un véritable outil de pilotage (ou de planification) de leur pédagogie de la lecture. Les professeurs ont abandonné les manuels de cours élémentaire qui ont longtemps été leur outil de base, emblème d'un enseignement « spécialisé » dépassé, aujourd'hui remplacé par l'enseignement « adapté ». Mais les outils professionnels et la formation des enseignants n'ont pas accompagné cette mutation, notamment en lecture où l'absence de lignes directrices d'un enseignement de la compréhension se fait cruellement sentir. Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ne disposent pas non plus d'outils d'évaluation

diagnostique. Ils utilisent essentiellement des évaluations sommatives, inspirées des épreuves proposées aux examens (CFG, CAP). Les tâches proposées recouvrent des intentions de lecture peu variées : il est rare par exemple qu'on demande aux élèves de rappeler ou de résumer les idées d'un texte, de hiérarchiser des informations, d'exécuter des consignes ou des procédures, de détecter des incohérences ou des erreurs, etc. Les évaluations portent sur la compréhension littérale, plus rarement sur la compréhension globale, quasiment jamais sur la compréhension fine. Enfin, les textes supports à l'enseignement de la lecture révèlent peu d'ambitions culturelles. Les œuvres ou les documents intégraux sont rares ; la littérature, qu'elle soit de jeunesse ou générale, est le plus souvent absente. Les textes de lecture sont d'abord choisis pour l'intérêt du thème qu'ils abordent, en rapport avec les « préoccupations d'adolescents », rarement en fonction d'une compétence spécifique qu'ils permettraient d'exercer. Les professeurs renoncent souvent à pratiquer une lecture suivie ou toute autre lecture longue de peur de lasser les élèves. Un nombre limité d'activités est ainsi proposé autour de chaque texte (un questionnaire et une production écrite courte le plus souvent) avant de passer rapidement à un autre support textuel.

Malgré des effectifs relativement modestes, la différenciation pédagogique est assez réduite. Le travail en petits groupes est peu fréquent et la différenciation des objectifs d'apprentissage est exceptionnelle. Les très faibles lecteurs sont rarement destinataires d'activités spécifiques d'enseignement. Perdus dans des tâches qui les dépassent, ces élèves ne peuvent bénéficier d'aides de même nature que les autres. Ils ne sont pas oubliés pour autant par les professeurs qui les sollicitent, mais le plus souvent dans le seul but de leur permettre de « suivre le groupe », c'est-à-dire de ne pas être socialement marginalisés. En d'autres termes, on peut dire que les professeurs incitent les élèves à être attentifs, à rester mobilisés sur la tâche mais sans véritablement parvenir à les rendre actifs dans les registres cognitifs pertinents. Les maîtres les plus différenciateurs, et peut-être aussi les plus habiles, sont ceux qui ont prévu à l'avance de moduler, non seulement la longueur ou la complexité d'une tâche, mais leurs modalités de guidage ou même leurs objectifs en fonction des compétences des élèves.

On ne peut pas clore cet inventaire de questions sans souligner l'extrême variété du volume horaire consacré à l'enseignement de la lecture. D'après nos résultats en effet, le temps de travail consacré à l'enseignement du français peut varier du simple au double d'un éta-

blissement à l'autre et d'un niveau de scolarité à l'autre. Dans la mesure où les professeurs font également des choix très différents sur l'importance qu'ils accordent à la lecture au sein du français, on obtient finalement des écarts de un à dix. Certains élèves bénéficient de 20 minutes de lecture hebdomadaire, d'autres de plus de 3 heures. Ne peut-on penser que cette différence a des conséquences sur la qualité des apprentissages réalisés ?

L'analyse de l'activité de travail des professeurs nous a conduits à mieux cerner les buts et les contraintes qu'ils se donnent à eux-mêmes dans l'exercice de leur métier. Cette redéfinition du travail à accomplir dépend principalement des problèmes qu'ils identifient, c'est-à-dire essentiellement des caractéristiques qu'ils attribuent à la population scolaire dont ils ont la charge. Ces problèmes ne sont pas, aux yeux de la majorité des enseignants interrogés, des problèmes spécifiques à l'apprentissage continué de la lecture. Ils ne relèvent donc pas, selon eux, d'un traitement didactique (au sens où la didactique est spécifique à un domaine de savoir) mais plutôt d'un traitement pédagogique mobilisant leur capacité globale à « conduire la classe ». Néanmoins, l'analyse des propos recueillis et des pratiques observées nous conduit à penser que toutes les hypothèses émises par les professeurs sur la nature des difficultés des élèves ne sont pas également pertinentes. Certaines les conduisent à mettre en œuvre des pratiques éducatives que nous considérons comme potentiellement contre-productives du point de vue du développement intellectuel, de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire parce qu'elles ne prennent pas en charge les difficultés fonctionnelles des élèves les moins performants.

### Conclusion

Au terme de cette étude, il nous semble possible d'affirmer que les élèves de Segpa de notre échantillon progressent en lecture au cours de leur scolarité adaptée et qu'ils disposent d'une marge de progrès qui n'est pas encore totalement exploitée. Nous avons identifié quelques points forts des pratiques éducatives des Segpa et nous soutenons l'hypothèse qu'il est possible de les préserver tout en développant de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture plus ajustées aux potentiels d'apprentissage des élèves. Ces pratiques nécessiteraient de définir à la fois de nouveaux principes de travail (impliquant une recherche permanente de « clarté cognitive » pour les élèves), de nouveaux objets d'enseignement (incluant l'enseignement de procédures et de stratégies de lecture) et de nouveaux outils didac-

Nous savons que, par le passé, de nombreuses recommandations ou injonctions didactiques sont restées lettre morte parce qu'elles n'étaient pas adaptées aux conceptions et aux compétences présentes des enseignants. Si les circulaires ministérielles et les centres de formation veulent marquer des ruptures avec certaines pratiques pédagogiques jugées peu efficaces, ils devront aider les professeurs à identifier les continuités entre pratiques anciennes et pratiques innovantes mais également à comprendre les raisons de l'inadéquation de certaines de leurs pratiques aux difficultés des élèves. Ils devront aussi démontrer que le prix à payer, en termes de travail supplémentaire et de formation, est raisonnable au regard des bénéfices obtenus (ou escomptés) auprès des élèves. Ils devront enfin distinguer les évolutions qui ne remettent pas en cause les conceptions des professeurs et les transformations plus radicales qui impliquent au contraire une redéfinition des objectifs poursuivis. Trop souvent, les propositions d'instrumentation didactique nouvelles n'ont été examinées que du seul point de vue de leur cohérence au regard des savoirs enseignés. À l'issue de cette étude, nous souhaiterions que l'analyse du fonctionnement cognitif des élèves d'une part et les représentations et savoir-faire des professeurs d'autre part soient au cœur de la conception et de la diffusion des instruments professionnels qui sont les vecteurs de la transformation des pratiques d'enseignement.

### Pour en savoir plus :

cf. Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, éditions du CNEFEL, collection Études, septembre 2000.

**CONSULTEZ SUR INTERNET**  
**www.inrp.fr/ZEP**  
**LE SITE**  
**« CENTRE ALAIN SAVARY »**

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,  
Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT,  
Martine KHERROUBI, Claude VOLLKRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 16 ou 90 47  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544



# RECHERCHE

## PORTER UN AUTRE REGARD SUR LES TRAVAUX ÉCRITS DES ÉLÈVES

DEPUIS 1998, un GER (Groupe d'étude et de recherche) intitulé « Écrire en ZEP » a permis que travaillent ensemble deux maîtres de conférence, pilote et conseiller scientifique, et des acteurs divers des REP : deux professeurs de français de deux collèges de la Paillade à Montpellier, un professeur d'école, le responsable du Centre de ressources du Gard, une conseillère pédagogique, une collègue du CEFISEM, une responsable du groupe académique Maîtrise des Langages. Cette diversité des points de vue permet d'informer les situations étudiées de façon très intéressante. La commande institutionnelle de ce type de groupe d'étude est de former les futurs formateurs et de produire des outils de formation et d'action pédagogique par un processus de recherche-action-formation. La fréquence de réunion est de trois heures par mois.

### **Une recherche théorique et pratique qui accompagne l'action pédagogique et se nourrit d'elle**

Pendant deux ans, nous avons étudié, analysé des textes d'élèves ainsi que les pratiques pédagogiques et les contextes scolaires dans lesquels ils avaient été recueillis dans deux collèges ZEP, voisins mais sensiblement différents. Nous avons suivi la mise en œuvre de séquences didactiques et de projets pédagogiques. Nous avons discuté les principes pédagogiques et les modèles didactiques de la production d'écrit qui leur étaient sous-jacents. Si les pratiques observées diffèrent profondément, leurs caractéristiques communes sont de s'inscrire dans la *durée* (séquence de plus d'un mois pour une classe, projet d'un an pour l'autre), d'être toujours très *complexes* (enchâssement de

séquences de lecture, d'écriture, de travail oral, de sorties permettant une expérience culturelle commune pouvant devenir support des échanges), de faire une place importante aux *écrits intermédiaires* et aux *diverses formes de reprises et déplacements* du déjà dit.

### **De nouveaux outils d'évaluation du rapport à l'écriture des élèves et de son développement**

L'objectif difficile et ambitieux de la recherche est de construire de nouveaux outils d'évaluation permettant aux enseignants de mesurer ce que les élèves « font » avec l'écrit autrement qu'en termes de manques par rapport à des normes et des codes textuels et phrastiques. Il s'agit d'apprendre à repérer des indicateurs, des traces qui montrent comment les élèves en difficulté s'emparent de l'écriture pour penser, apprendre et se construire comme sujet, mais aussi comment se développe ou non le *rapport indispensable aux normes* scolaires de l'écrit.

Cette recherche est ancrée dans des hypothèses théoriques précises qui sont : la co-construction du sujet élève, de ses savoirs, de son identité scolaire, de ses langages, par et dans l'expérience sociale et scolaire ; le rôle décisif des formes intermédiaires et transitoires de l'écriture. Par cette recherche nous cherchons à valider ces hypothèses et à les transformer en instruments opératoires pour l'action.

Jean-Charles CHABANNE, pilote du GER  
Dominique BUCHETON, conseiller scientifique,  
IUFM de Montpellier

# RESSOURCES

## DU NOUVEAU SUR LE SITE INTERNET DU CENTRE ALAIN SAVARY

DEPUIS septembre 2000, l'équipe permanente du CAS procède à la refonte de son site Internet. Outre une harmonisation avec la nouvelle ligne graphique de l'INRP, notre souci a été de faciliter la navigation par une réorganisation des thèmes abordés et des liens. Bien que ce travail soit loin d'être achevé, une première version est en ligne et sera régulièrement mise à jour. Vous retrouverez bien sûr les anciennes rubriques mais aussi la nouvelle bibliographie sur l'éducation prioritaire, dont de nombreuses références sont accompagnées d'un résumé, la présentation des six recherches en cours impulsées par le Centre et de nouvelles pages relatives à la déscolarisation et au suivi des dispositifs relais avec, entre autres, des descriptions et comptes rendus d'action, des études et des ressources.

Les bibliographies qui accompagnent les fiches-action de la banque de données DIF-ACT vont être développées et modifiées. Elles ont pour rôle d'aider les acteurs du terrain dans les actions qu'ils entreprennent. Plutôt qu'une longue liste de références bibliographiques, nous avons préféré une sélection organisée et plus courte d'ouvrages et d'articles, parus

récemment pour la plupart, choisis à la fois pour l'éclairage théorique (ouvrages issus de la recherche le plus souvent) qu'ils apportent aux actions de DIF-ACT et pour l'aide directe qu'ils peuvent apporter : outils pour la classe, comptes rendus d'expériences en ZEP, etc. Chaque référence est maintenant accompagnée d'un résumé indicatif. La bibliographie « activités scientifiques » et les ressources qui l'accompagnent sont d'ores et déjà consultables. Prochainement, selon les mêmes principes, seront mises en ligne les bibliographies « éducation physique et sportive » et « relations école-parents ».

Quant à la bibliographie sur l'éducation prioritaire, elle vient d'être tout récemment actualisée (environ 60 nouvelles références, toutes accompagnées d'un résumé). La prochaine actualisation, 50 références de plus, est prévue pour le mois de mars 2001.

Mais cette bibliographie générale ne pourra longtemps s'accroître dans la présentation qui est actuellement la sienne sous peine de lasser ou d'égarer celui qui la consulte. Nous réfléchissons à la possibilité de construire une banque de données informatique comparable dans sa

structure aux autres banques de données de l'INRP, c'est-à-dire interrogeable par mots-clés, par auteurs ou par titres.

Celle-ci recenserait les données bibliographiques relatives aux productions nettement ciblées sur le champ des « pratiques éducatives en milieux difficiles » : textes officiels, statistiques, recherches (thèses, rapports, ouvrages, articles...), actes de colloques, outils, littérature grise...

Elle s'adresserait aux formateurs et enseignants mais aussi aux chercheurs et étudiants ainsi qu'à tous ceux qui sont à des titres divers intéressés par ce thème. Nous mettrons sur le site avant la fin de l'année scolaire un état provisoire des documents déjà repérés et nous inviterons les collègues et les institutions à nous signaler tout texte produit depuis 1981 non mentionné.

Parallèlement à ce travail, une réflexion est engagée sur l'évolution du site du CAS, aussi toutes les remarques et suggestions concernant l'état actuel du site, seront les bienvenues.

Jean-Paul CHANTEAU  
et Michel CLÉMENT, INRP-CAS

## BRÈVES

### DERNIÈRES PUBLICATIONS

#### • Ouvrages

**L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'École.** Dominique Glasman. Paris : PUF, 2001, 317 p., 149 F.

Qu'entend-on au juste par accompagnement scolaire ? L'ouvrage, très dense, s'appuyant sur une recherche de plusieurs années, étudie d'abord l'émergence et le fonctionnement de l'accompagnement scolaire, mesure les différences entre celui-ci, le soutien scolaire et les cours particuliers, définit le rôle qu'il joue au sein de l'institution. Dans une seconde partie de l'ouvrage, l'auteur observe au plus près les dispositifs, les accompagnateurs et leur professionnalisation, le rôle des parents et leurs attentes ainsi que l'engagement des élèves. Enfin, un dernier chapitre étudie les effets du dispositif sur les résultats scolaires et la socialisation.

**La relation école-familles : « Peut mieux faire ».** Judith Migeot-Alvarado. Paris : ESF, 2000, 119 p., 85 F.

Entre école et familles il existe des tensions, des pressions et des réactions qui rendent complexe la relation entre ces deux instances d'éducation et de socialisation. Dans un premier temps, l'auteur, à travers un survol historique, essaie de comprendre les racines du conflit qui résident essentiellement selon lui dans le clivage entre instruction et éducation. Ensuite, il fait le point sur les problèmes actuels qui caractérisent la relation école-familles. Dans sa conclusion, il indique la nécessité, pour l'école en général et le collège en particulier, d'articuler l'éducatif et le pédagogique, de développer un enseignement plus explicite. Quant aux relations entre école et familles, s'il faut développer collaboration, échanges et partenariat, il convient de ne pas perdre de vue que pour favoriser l'autonomie de l'enfant-élève, milieu familial et milieu scolaire doivent rester distincts.

**L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique.** François Dubet, Marie Duru-Bellat. Paris : Seuil, 2000, 231 p., 120 F.

L'observation des pratiques et le recensement des études portant sur le collège démentent le constat alarmiste établi par certains et montrent notamment que les méthodes se sont transformées, que le niveau des élèves ne s'est pas effondré. Mais les contradictions du collège se sont aussi accentuées du fait de la massification. Les auteurs décrivent les disparités qui existent

*Vous organisez un colloque, des journées d'étude d'ampleur nationale ou régionale, n'oubliez pas de nous prévenir (au moins deux mois à l'avance !...)*

sur le terrain entre collèges élitistes et collèges en ZEP, s'interrogent sur les contenus d'enseignement, sur l'injonction à la différenciation des pratiques des établissements en ZEP et hors ZEP, sur les contextes de travail.

**Éducation et territoires. 2<sup>e</sup> rencontres nationales de l'éducation.** Rennes, mars 2000. Françoise Jacquemin (coord.). Rennes : Ligue de l'Enseignement, Ville de Rennes, 2000, 204 p., 85 F (+ 15 F de port).

Lors de ces 2<sup>e</sup> Rencontres nationales, les différents acteurs du champ éducatif ont débattu autour du thème : « Éducation et territoire ». Parmi les questions au centre des débats : Éduquer ensemble à l'échelle du territoire : pourquoi ? comment ? Quels partenariats éducatifs mettre en œuvre dans un paysage territorial renouvelé ? La diversité des lieux et des sources de savoirs favorise-t-elle leur interaction ? La politique éducative locale est-elle ou non facteur de lutte contre les inégalités ? L'ouvrage contient les conférences de A. Chambon, P. Meirieu, M. Deleau, J.-M. De Queiroz et M. Proux ainsi que les débats qui les ont suivies.

FOL 35, 45 rue du Capitaine Maignan, 35000 Rennes. Tél. : 02 99 67 10 67. Fax : 02 99 67 68 88

**Réseaux et contrats de réussite : l'éducation prioritaire redéfinie.** Actes de l'Université d'été du centre Michel-Delay-IUFM de Lyon, juillet 1999. Catherine Mounier (coord.). Lyon : CRDP de Lyon, 2000, 120 p., 90 F.

La relance de l'éducation prioritaire met en œuvre des notions nouvelles, celle de réseau et celle de contrat. Cet ouvrage s'inscrit dans une réflexion et un questionnement qui dépassent l'étude d'opérationnalité des zones et réseaux d'éducation prioritaire. On trouvera notamment dans l'ouvrage les contributions de J.-P. Obin, P. Meirieu, A. Bouvier, X. Papillon, C. Perotin, J.-C. Emin, M. Prost et J. Kennedy.

**La médiation scolaire par les élèves.** Jean-Pierre Bonafé-Schmitt. Paris : ESF éditeur, 2000, 211 p., 139 F.

Pour cette recherche-action qui doit s'étaler sur 5 ans (les élèves seront suivis de la fin de l'école primaire au lycée), l'auteur a fait le choix d'établissements scolaires situés en ZEP dans les communes de Vénissieux et Saint Priest (Rhône) et Saint-Étienne-du-Rouvray (Seine Maritime). Après un état des lieux, il décrit la mise en place dans chaque établissement du projet de médiation scolaire, la méthode d'intervention, la recru-

tement et la formation des médiateurs, les difficultés rencontrées. Puis, il procède à une évaluation de chacun des projets. La conclusion souligne que la médiation scolaire ne constitue pas une simple technique de gestion de la violence mais s'apparente à un véritable processus éducatif permettant de favoriser la diffusion d'un nouveau modèle de régulation des conflits.

#### • Revues

**Le décrochage scolaire : une fatalité ?** VEI enjeux, n° 122, septembre 2000, 275 p. 46 F.

Le nombre de jeunes « décrocheurs » augmente. Le phénomène s'étend désormais à de nouveaux publics. Ce dossier décrit la diversité des situations de décrochage et tente une analyse des processus à l'œuvre dans les trajectoires de rupture scolaire afin de trouver des réponses plus adaptées en termes d'apprentissage et de régulation.

Ville École Intégration Enjeux, CNDP, 77568 Lieusaint cedex 20. Tél. : 01 64 88 73 37 (en vente dans les CRDP).

**Actes du XXII<sup>e</sup> Colloque de l'AFAE : « Quel sens pour l'École républicaine au XXI<sup>e</sup> siècle ? ».** Administration et éducation, n° 3, 2000, 193 p. 85 F.

Le XXII<sup>e</sup> Colloque de l'Association française des administrateurs de l'éducation s'est tenu à Marly-Le-Roy, du 24 au 26-03-00. On trouvera dans les Actes les conférences d'A. Prost et de B. Toulemonde et les comptes rendus des dix travaux d'ateliers (La violence à l'école comme déficit de sens, les enjeux des nouvelles situations d'apprentissage, les partenariats, la relation école-familles, la laïcité...).

Adresse : Administration et Éducation, revue de l'AFAE, 28, rue du Général Foy, 75008 Paris.

Tél. : 01 42 93 12 01. Fax : 01 42 94 11 98.

Mel : afae@wanadoo.fr

### COLLOQUES

**Le Colloque « Euro-Région » Penser/agir : dynamiques interculturelles au cœur de la ville,** organisé par la délégation Alsace-Lorraine du Fonds d'Action Sociale et l'Université Nancy 2 se tiendra à Nancy, du 3 au 5 mai 2001.

Renseignements : Colloque Penser/Agir, Université Nancy 2, secrétariat de l'UFR Connaissance de l'Homme, 23 bd Albert 1<sup>er</sup>, 54015 Nancy cedex. Mel : Aubriat@csh.univ-nancy2.fr

Jean-Paul CHANTEAU, INRP-CAS

## BOUSSOLE

### Au BO, les procédures disciplinaires dans le 2<sup>e</sup> degré

LES comportements inadaptés à la vie scolaire de certains élèves nécessitent une mise en œuvre cohérente des dispositifs de sanctions et des actions disciplinaires dans les établissements du second degré.

Le BO Spécial n° 8 du 13-07-00 en développe les principes généraux. Il fait le point sur l'éthique qui doit régir les dispositions prises, sur les conditions de leur mise en place et de leurs applications, sur leurs suivis. Il souligne l'importance de l'expérience acquise, accompagne l'évolution des pratiques en matière de sanctions. Il veut les rendre plus efficaces afin d'éviter les recours systématiques aux procédures pénales. Il insiste sur la valeur formatrice et pédagogique de la punition et de la sanction, place l'élève dans une logique d'implication personnelle, le positionne dans une démarche de responsabilité vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis d'autrui. Ce positionnement conduit à l'interdiction des punitions collectives.

Le règlement intérieur de chaque établissement doit prévoir une hiérarchisation adaptée des punitions et des sanctions en cohérence avec la Loi, motivée, expliquée et bien évidemment transparente et juste. Le texte distingue les punitions scolaires des sanctions disciplinaires. Il demande aussi de bien différencier ce qui dépend du non-travail de ce qui relève du comportement de l'élève. L'attention est attirée sur la nécessité de mettre en place un accompagnement de l'élève exclu et de faciliter sa réintégration.

La dernière partie de la circulaire demande de prévoir des dispositifs alternatifs : la commission de vie scolaire, constituée de représentants de tous les membres de la communauté éducative, mais aussi des mesures de prévention, de réparation, d'accompagnement de l'élève, prononcées soit de façon autonome soit en complément d'une sanction. Les différentes instances et procédures disciplinaires sont définies et détaillées : le conseil de discipline, instance autonome, est modifié dans sa composition et peut maintenant se réunir en dehors de l'établissement, un conseil de discipline départemental est créé. Le rôle et la fonction du chef d'établissement sont réaffirmés. L'inscription des sanctions infligées dans le registre des sanctions de l'établissement constitue un mode de régulation et favorise les conditions d'une réelle transparence. Elles figurent pendant un an dans le dossier administratif de l'élève qui peut être consulté par celui-ci et ses parents s'il est mineur. Enfin, il est rappelé la différence entre procédures disciplinaires et poursuites pénales, et il est annexé les fondements de la responsabilité pénale des mineurs en distinguant les moins de 13 ans, les 13/16 ans et les 16/18 ans.

Ce texte, destiné aux établissements du second degré, peut être utilisé par les enseignants du premier degré qui pourront s'en inspirer utilement.

Claude VOLKCRINGER, INRP-CAS

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

juin 2001 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 11

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

RÉSEAU D'ÉCOLES : impulser  
ET SOUTENIR LE TRAVAIL EN ÉQUIPES  
DANS LES ÉCOLES

#### Ressources

« PROFESSION BANLIEUE »

#### Boussole

LA RÉNOVATION DE LA  
FORMATION DES MAÎTRES

#### BRÈVES

DERNIÈRES publications

Colloques

#### Dossier

Apprends-moi à  
comprendre tout seul

Le 1<sup>er</sup> juillet prochain sera le vingtième anniversaire de la publication de la toute première circulaire instituant la politique des zones d'éducation prioritaires, dont les principes d'organisation et de fonctionnement seront précisés par une circulaire ultérieure publiée en décembre 1981. Au terme de ces vingt ans, ce sont les interrogations qui dominent : sur le sens d'une politique étendue, à chaque relance, à un nombre toujours plus grand d'élèves et d'établissements ; sur la possibilité, pour l'École et ses professionnels, de gagner la course de vitesse engagée contre la paupérisation et la dégradation des conditions de vie et du rapport au travail et à l'étude qui affectent nombre de quartiers urbains et de zones rurales ou « rurbaines » ; sur la pertinence et l'efficacité différentielle des projets et actions engagées et des pratiques mises en œuvre, au regard des objectifs affichés de lutte contre l'échec et les inégalités scolaires ; sur les conditions de pérennisation, de formalisation et de promotion des expériences et des dynamiques les plus prometteuses ; sur les modes de pilotage et d'évaluation les plus à même de promouvoir et de réguler efficacement le nécessaire travail collectif de tous les protagonistes de cette politique...

Les travaux de recherche ont vocation à nourrir ce travail collectif, mais l'expérience montre que cela n'est pas simple, et les chercheurs se voient souvent reprocher d'être plus prompts et plus habiles à mettre en lumière les risques de dérive, les effets indésirables ou décevants des actions et projets, au risque de « désenchanter » ceux qui les réalisent, qu'à donner à voir des réussites avérées et à formuler des propositions d'action. La recherche dont Sylvie Cèbe rend compte dans le Dossier de ce numéro n'encourt pas ce reproche. Elle nous donne en effet à voir un travail mené dans des grandes sections de maternelle situées en ZEP, et visant à améliorer le fonctionnement cognitif des élèves, travail dont les effets positifs ont pu être mesurés sur les performances ultérieures des élèves concernés, du CP à la fin du CE2. Une telle recherche, portant sur un niveau d'enseignement peu exploré par les chercheurs, est riche d'enseignements pour les enseignants, même si elle va pour une part à l'encontre des conceptions et des pratiques pédagogiques les plus courantes : elle montre qu'il est possible, en sollicitant l'activité des élèves et en attirant leur attention sur la compréhension des procédures qu'ils mettent en œuvre plutôt que sur leur réalisation, de faciliter l'acquisition de postures et de capacités qui permettent l'autorégulation, et donc l'amélioration de leur fonctionnement cognitif.

On mesure combien la formation des enseignants, initiale et continue, ne peut que gagner à prendre appui sur ce type de recherches, non seulement pour leurs résultats mais pour leurs problématiques et leurs démarches. Formation professionnelle des enseignants et accompagnement de l'entrée dans le métier ont tout récemment fait l'objet de décisions ministérielles qui sont présentées dans la rubrique Boussole, dont la longueur inhabituelle nous a contraints à supprimer, pour ce numéro, la rubrique Recherche que nos lecteurs retrouveront dès notre prochaine livraison. L'actualité réglementaire comporte également la mise en place à la rentrée 2001 d'un dispositif expérimental visant à accroître la stabilité des équipes éducatives dans 100 collèges « difficiles » d'Ile-de-France, et à faciliter l'entrée dans le métier pour ceux qui y débute leur carrière. Ce dispositif, dit « Postes à exigences particulières » de type 4 (PEP 4), et qui a déjà suscité d'importantes réserves syndicales, accorde des avantages en termes de progression de carrière et de mutation aux enseignants s'engageant à exercer 4 ou 5 ans dans ces collèges. S'il est difficile de savoir quels en seront les effets sur la stabilité des enseignants et des équipes, on peut espérer que les mesures annoncées sur l'amélioration – matérielle et institutionnelle – de l'entrée dans le métier préfigurent des dispositions plus générales à venir pour tous les enseignants débutants, et sur lesquelles nous serons très certainement amenés à revenir.

Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII

## RÉSEAU D'ÉCOLES : impulser et soutenir le travail en équipes dans les écoles

COMME enseignant puis responsable d'une circonscription, j'ai constaté comme de nombreux collègues : que l'expérience et les pratiques professionnelles des enseignants ne sont réellement l'objet d'aucun système de cumul ou d'échanges ; que de nombreuses « réformes » sont « décidées » sans procédures d'expérimentation, de formation, d'échanges avec ceux-là mêmes qui vont devoir les appliquer.

La circonscription dont j'avais la charge regroupe 35 écoles réparties sur deux communes, soit plus de 300 enseignants et 6000 à 7000 enfants. L'équipe de circonscription ne comprend elle que 6 personnes : conseillères, coordinatrice REP, secrétaires. En l'état, la structure induit le hiérarchique, le vertical, la dualité dirigeant/exécutant.

L'équipe de circonscription peut rester dans une logique hiérarchique, relayant vers la base les injonctions institutionnelles, tenant un double langage et ramassant de trop nombreux « faux papiers ». Elle peut, à l'inverse, se centrer sur les écoles et les pratiques en vigueur. Car de fait, chaque collectif d'école adopte des orientations, assure ou non des continuités, des choix construits, *explicités ou non*. Chaque enseignant est concerné par la scolarité des élèves, bien au-delà de son seul groupe-classe annuel, sous la responsabilité de *l'équipe polyvalente des maîtres*.

Les élèves et leurs familles d'ailleurs perçoivent les adultes d'une même école comme un groupe solidaire, de même que les écoles d'une même ville. D'où l'importance de créer et faire vivre des liens, des structures telles que des groupes de travail de directeurs, des équipes inter-catégorielles, des réseaux inter-écoles... instances non « officielles » trop rares actuellement.

Le dispositif *Réseau d'écoles* a été proposé aux écoles par notre équipe de circonscription. Il est inspiré de l'expérience des réseaux d'échange de savoirs mis en place dans les quartiers par Claire Héber-Suffrin. Peu à peu, *en trois ans*, une offre et une demande concernant les pratiques pédagogiques ont été sollicitées de chaque collectif d'école dans le respect des principes de « parité » et de « réciprocité » ; des rencontres ont pu être organisées, des « tablettes réseau » publiées, rassemblant et diffusant les offres et les demandes d'informations

ou de pratiques pédagogiques des 35 écoles.

Nous avons beaucoup discuté les modalités d'organisation des échanges : comment ajuster des offres et des demandes très diverses, encadrer les échanges, favoriser l'ouverture d'équipes repliées sur elles-mêmes, éviter les effets d'image ou de concurrence, articuler l'action avec la formation continue, garder trace des contenus des échanges ? Que faire pour le petit nombre d'écoles, dix pour cent environ, qui n'entrent pas dans ce fonctionnement, et dont nous n'oublions pas les élèves ?

Ce dispositif s'est avéré une démarche très formatrice, le moyen de recueillir et de connaître de multiples pratiques construites par les enseignants et le plus souvent ignorées. Ce sont les offreurs qui ont tiré le plus grand bénéfice de leur participation. Ce sont « les offres » qui ont déclenché la formalisation des actions, la structuration des collectifs, des projets.

Bien entendu ces modalités de travail appellent *cohérence et disponibilité de toute l'équipe de circonscription* car elles déclenchent de nouveaux besoins : aide à la préparation d'examens professionnels (CAFIMF), nouvelles modalités d'inspection par cycles ou par écoles, participation aux conseils de maîtres, structuration de groupes de travail, aide à l'élaboration des projets, relais des actions de Formation continue par une organisation en réseau de délégués d'écoles...

En cours de route, quelques éléments ont constitué des points d'appuis ou de progrès. Le Forum annuel au niveau de toute la circonscription, a permis à chaque école de présenter sous forme de posters ses axes de travail, ses offres et ses demandes, ses productions... Ces rencontres ont permis aussi de démultiplier le travail mené par des collègues, validant et diffusant les pratiques expérimentées dans les classes. La demande, au-delà des échanges, d'ouvrir des « chantiers » sur l'expérimentation de nouvelles pratiques sous forme de modestes recherches-action, a interrogé les limites de l'équipe de circonscription pour « accompagner » 35 équipes d'écoles. L'expérience récente des ateliers professionnels conduite avec l'IUFM a enrichi le réseau de travail sur les pratiques,

assuré un lien avec la formation initiale *entre titulaires, étudiants, formateurs*.

Les « rencontres étapes » instituées entre équipes d'écoles et équipe de circonscription, ont constitué, après des débuts difficiles, une structure de travail pour élaborer, construire, évaluer les projets, pour renouveler les projets triannuels des écoles. Enfin quelques collègues, encore rares il est vrai, se sont emparés du modèle d'échanges réciproques de savoirs (identifier ses savoirs/les transmettre) pour l'expérimenter en classe avec leurs élèves comme modalité de travail et démarche s'attaquant aux difficultés scolaires.

Un lien très fort apparaît ainsi entre la transformation des pratiques pédagogiques en direction des élèves et celle des *logiques d'action qui régissent les collectifs d'adultes des écoles*. On pourrait dire qu'il est vain de créer un conseil d'élèves dans une école dont le conseil des maîtres n'est pas institué ni constitué en collectif de travail. Que peut être une éducation à la citoyenneté lorsque les adultes de l'école ne se donnent pas les moyens d'une organisation professionnelle citoyenne ? Que vaut par exemple une réunion de directeurs de la circonscription si ceux-ci ne sont porteurs que de leurs avis et positions propres ?

Les questions d'équipes d'écoles et des liens entre elles interrogent fortement celles *de la citoyenneté, de la démocratie*. De tels enjeux relèvent de l'urgence alors que s'installe si rapidement en Éducation la « barbarie douce » de l'approche marchande et du langage managérial.

Christian BILLIÈRES  
IEN

*Directrice de la publication* : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,  
Directrice de l'INRP

*Équipe rédactionnelle*

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUGUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT,  
Martine KHERROUBI, Claude VOLKCRINGER

*Maquette et réalisation PAO* : Nicole PELLEUX

*Impression* : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 91 16 ou 90 47  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544

## APPREND-TOI À COMPRENDRE TOUT SEUL

Sylvie CÈBE\*

EN dépit d'une scolarisation précoce et bien suivie et de la création des ZEP, la sélection scolaire continue de se faire globalement sur la base de l'appartenance sociale, au détriment des enfants de milieux populaires. L'expérience montre (et les évaluations des ZEP le démontrent) qu'il ne suffit pas d'offrir les mêmes pratiques d'enseignement ni d'uniformiser les tâches et les expériences scolaires pour offrir à tous les élèves les mêmes possibilités de réussite scolaire. Pour expliquer cet état de fait, certains auteurs recourent aux travaux établissant qu'un déficit éducatif précoce peut provoquer des déficits intellectuels difficilement réversibles. D'autres, comme Zigler par exemple, allèguent que l'école « ne peut pas vacciner les enfants contre les ravages d'une vie de déprivation », ou que l'intelligence est principalement héréditaire et qu'il est inutile de chercher à développer les capacités intellectuelles des enfants défavorisés puisque, de toute évidence, elles sont limitées. Toutefois certaines études récentes nous permettent d'infirmer ces affirmations en démontrant que tout ne se trouve pas dans les gènes et que tout ne se joue pas non plus avant six ans. Les unes prouvent que les développements d'enfants vivant dans un même environnement ne sont jamais identiques et d'autres, que le milieu, si pauvre qu'il soit, ne provoque pas toujours des dégâts irréparables : le cas des enfants « résiliants » en est une excellente illustration<sup>1</sup>. L'étude de Duyme et al.<sup>2</sup> contredit également les thèses plus haut résumées. Elle a trait au développement d'enfants éduqués dans des milieux très déficients et adoptés tardivement (entre 4 et 6 ans) par des familles de milieu culturel élevé. Alors qu'au moment de leur adoption, à quatre ans, ils présentaient des QI très faibles qui laissaient présager des difficultés scolaires, ils ont, à l'adolescence, un QI normal et suivent une scolarité également normale.

On a donc aujourd'hui les moyens de défendre l'idée que l'école a bien les moyens de refuser le fatalisme social et de remplir la mission égalitaire qui lui est assignée. Mais nous soutenons qu'il faut pour cela qu'elle adapte ses pratiques aux caractéristiques des élèves de milieux populaires. Or, il nous semble que jusqu'ici, on n'a jamais vraiment pris la peine de savoir ce qui fait la différence. C'est le cas des projets qui, fondés exclusivement sur la théorie du « handicap socio-culturel », transforment de façon hâtive et globalisante toutes les différences culturelles en autant de handicaps, de manques ou de déficits. Cette façon de voir, à cause de son caractère ethnocentrique et trop général, ne permet pas d'identifier les causes des difficultés ni de définir vers quels buts précis doivent tendre les pratiques d'enseignement. Et, parce qu'elle autorise à penser que tout (ou n'importe quoi) sera toujours mieux que ce que font les parents chez eux, elle ouvre la porte à toutes les expériences. Il en va de même quand on se borne à déclarer qu'il faut donner « plus » aux élèves qui ont « moins » sans fournir d'indications sur le « moins » en question.

C'est pourquoi nous pensons que si l'on veut éviter que l'école ne transforme les différences sociales et culturelles en inégalités scolaires, il faut connaître les mécanismes par lesquels l'environnement social (aussi bien familial que scolaire) influence la cognition en développement ; autrement dit déterminer où se situent réellement les divergences de pratiques et les effets différentiels qu'elles produisent sur les apprentissages.

### CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES LES MOINS PERFORMANTS

Quand en 1999, le ministère de l'Éducation nationale<sup>3</sup> demande aux enseignants de maternelle de faire la liste des

principaux obstacles qu'ils rencontrent pour aider chacun à la mesure de ses besoins, les réponses qui émanent de la plupart des écoles de France sont quasi unanimes : effectifs trop lourds, manque de moyens et de personnel qualifié (RASED et orthophonistes), décalage culturel, démission des parents, absence de sollicitations, manque d'expériences, de rigueur, de cadres, de limites, distorsion entre langue parlée à l'école et à la maison et des élèves trop hétérogènes, agités, à l'attention fugitive, qui présentent des troubles importants du comportement (voire une hyper-activité), qui n'écoutent plus, ne savent pas se concentrer, des enfants « zappeurs », qui manquent de motivation, qui ne sont pas autonomes.

Cette description recoupe celle qu'on trouve dans les travaux traitant du « bon apprenant » habituellement défini par les enseignants comme un élève réfléchi, qui prend le temps de traiter les consignes, sait organiser son travail et le mener à bien, qui a confiance en lui et persévère face à la difficulté, bref qui est autonome.

Ainsi, pour les enseignants, ce n'est pas tant la quantité de connaissances qui fait la différence mais la qualité du fonctionnement cognitif mis en œuvre par l'enfant, autrement dit la manière dont il s'y prend pour traiter les différentes tâches scolaires. Or, bon nombre de travaux actuels montre que le type de fonctionnement préférentiellement choisi par l'enfant lorsqu'il est laissé à ses seules ressources, dépend en grande partie des environnements éducatifs dans lesquels il évolue.

### EFFETS DES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES

On s'accorde pour reconnaître que les pratiques éducatives familiales influent sur l'adaptation à l'école et que l'origine

\* Sylvie Cèbe, IUFM d'Aix-Marseille, Centre de recherche en Psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (PSYCLÉ), Université de Provence, Aix-en-Provence.

1. Pour une revue, cf. Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999.

2. Duyme M., Dumaret A.C. et Tomkiewicz S., « How can we booster IQ of "dust children"? A late adoption study », *Proceedings of National Academy of Sciences*, 1999.

3. « Consultation-Action », *BO*, HS, n° 8, 1999.

sociale exerce un effet différenciateur : moins elle est élevée, plus les parents tendent à valoriser l'obéissance. Considérant qu'un enfant ne « pousse pas tout seul » et « qu'il faut sans arrêt être derrière lui », ils encouragent peu leur enfant à l'exploration autonome. Leur mode d'action reposant principalement sur un principe de surveillance, ce sont eux qui contrôlent et régulent les comportements<sup>4</sup>. Lorsque le niveau social s'élève, les parents ont au contraire tendance à privilégier la curiosité, l'esprit critique et l'autonomie laissant le soin à l'enfant de réguler lui-même ses comportements et ses activités.

L'étude de Cuisinier<sup>5</sup> permet de voir en quoi le style éducatif adopté par les mères influe sur la manière dont elles guident et contrôlent l'activité de l'enfant. Observant 27 couples mère/enfant qui exécutent successivement trois tâches (de type puzzle), elle constate que les mères de milieux populaires ont tendance à se montrer très directives, à peu stimuler la recherche de l'enfant, à indiquer elles-mêmes la marche à suivre, à faire à sa place, à contrôler de l'extérieur et autoritairement l'activité. Leur guidage est centré sur le résultat, l'objectif étant de réussir, d'en finir au plus vite. À l'inverse, quand le niveau social s'élève, c'est la compréhension que les mères tendent à valoriser : surtout occupées par l'amélioration du fonctionnement cognitif, elles incitent leur enfant à être actif, lui demandent systématiquement d'anticiper le résultat de ses actions, lui laissent le temps de se tromper, et lui font expliquer ses réussites et ses échecs. Les enfants qui bénéficient de ce type d'interactions sont donc, plus souvent que les autres, placés dans des situations où ils ont à contrôler eux-mêmes leur activité. Une fois ces capacités acquises, on peut faire l'hypothèse qu'ils pourront faire face tout seuls aux demandes scolaires, l'aide reçue devenant peu à peu « invisiblement présente et impliquée dans la résolution apparemment autonome du problème », selon les termes de Vygotski.

Toutes les pratiques éducatives ne se valent pas et si certains élèves apprennent à apprendre « par héritage », d'autres ont besoin que l'école les y aide et les enseignants de grande section de maternelle le savent bien. En effet, quand on les interroge sur l'objectif qu'ils s'assignent en priorité, 75 % d'entre eux retiennent la « socialisation » ou le « développement de l'autonomie » tandis qu'ils ne sont que 11 % à

retenir « le développement des compétences intellectuelles »<sup>6</sup>. La socialisation (définie comme la capacité à respecter les règles du jeu scolaire et à réguler ses comportements) semble donc être, aux yeux des enseignants, un préalable aux apprentissages.

Après avoir cherché à expliquer les raisons qui les amènent à adopter une telle conception du développement et de l'apprentissage, nous dirons en quoi elle nous paraît contre-productive pour les élèves de milieux populaires.

### EFFETS DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Il est clair que les élèves qui ne sont pas « autonomes » (ou auto-régulés) sont toujours moins attentifs que les autres. Pour centrer leur attention sur une tâche ou une activité, pour se mettre au travail et pour le mener à bien, ils ont besoin d'une assistance permanente. Si l'enseignant ne répond pas à leurs incessantes sollicitations, ils passent d'une activité à l'autre, en commencent dix et n'en finissent aucune, renoncent à la première difficulté, s'agitent, se déconcentrent, s'occupent de tout (sauf de la tâche), dérangent les autres, bref ils agacent. Or quand on y regarde mieux, on se rend compte que ce manque de contrôle (ou d'attention) est bien souvent l'effet d'une difficulté cognitive. Placés dans des situations « hors de portée de leur prise de conscience »<sup>7</sup>, ces élèves n'arrivent pas à se concentrer sur l'activité proposée. Ils se tournent alors vers d'autres données, extérieures à la tâche et incitent en permanence l'adulte à les contrôler (arrête, écoute, regarde, continue, sois sage...), ce que l'enseignant fait pour que le travail de la classe avance ou pour pouvoir s'occuper des autres.

Pour ces élèves, les difficultés de compréhension se payent donc par une exacerbation de la dépendance à l'égard de l'adulte. Autrement dit, en répondant positivement à leurs sollicitations (même en adoptant un registre négatif), en acceptant de contrôler de l'extérieur leurs comportements et leur attention, on renforce un type de fonctionnement peu efficace caractéristique des mauvais apprenants qui, s'il devient chronique, les prive de transformer leurs connaissances et prend une part non négligeable dans la formation des difficultés d'apprentissage tout au long du développement.

Cela dit, on a régulièrement montré qu'il est possible et même relativement

facile d'amener des élèves en difficulté déjà âgés à adopter un fonctionnement plus efficace. De là vient notre conviction que si la prévention de l'échec scolaire peut et doit user de moyens variés pour répondre à la multiplicité des causes dont il résulte, elle doit, en bout de course, contribuer à améliorer la qualité du fonctionnement cognitif et permettre l'acquisition des capacités qui sous-tendent son auto-régulation (ou son contrôle). C'est aussi le parti pris par le ministère de l'Éducation nationale français lorsqu'il demande aux enseignants de travailler à la construction de compétences dites « transversales » en même temps qu'ils dispensent les connaissances disciplinaires, et ce dès l'école maternelle afin d'aider les élèves à construire : 1° des concepts fondamentaux (comparaison, catégorisation, sériation, dénombrement...) impliqués dans un grand nombre de tâches scolaires, 2° des stratégies relativement générales qui assurent une efficacité minimale au traitement (centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier, émettre des suppositions, faire des choix, planifier, organiser, contrôler, évaluer, corriger...).

Si cette orientation pédagogique semble *a priori* raisonnable, l'évaluation des programmes d'éducation cognitive qui poursuivent le même objectif a conduit à la mettre en cause. Les résultats obtenus jusqu'ici avec des élèves plus âgés signalent de manière récurrente qu'il est difficile d'obtenir des transferts capables d'influencer les apprentissages scolaires. En cherchant à faire acquérir de telles compétences à l'école maternelle, on s'expose à découvrir que leur généralisation aux tâches scolaires est problématique. Toutefois, les résultats des expériences menées auprès de jeunes enfants nous permettent de penser qu'il est possible de créer des conditions d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences relativement générales et leurs transferts. Ce sont ces conditions que nous avons cherché à rassembler dans une intervention destinées aux élèves de grande section de maternelle.

### INTRODUIRE LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE : « APPRENDS-MOI À COMPRENDRE TOUT SEUL »

Nous voudrions essayer de donner une idée de la manière dont, dans la pratique, nous appliquons notre conception du développement et de l'apprentissage en utilisant l'un des outils que nous avons conçus avec Jean-Louis Paour (professeur à l'Université de Provence)

4. Cf. D. Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

5. F. Cuisinier, « Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? », *Enfance*, n° 3, 1996, pp. 361-381.

6. Cf. L. Thouroude, « La tolérance pédagogique à l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 119, 1997, pp. 39-46.

7. J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

et Roland Goigoux (professeur à l'IUFM d'Auvergne) : « catégoriser des catégories ». Pour construire les quinze séances qui le composent, nous sommes partis du point de vue selon lequel les jeunes enfants disposent déjà de nombreuses connaissances sur les catégories, efficaces dans certaines circonstances. Mais ces connaissances sont de nature procédurales et non conceptuelles : l'enfant n'a pas encore pris conscience des propriétés des conduites de tri. Autrement dit, quand il trie correctement en activant les procédures qu'il connaît, il n'a pas encore compris.

La difficulté ou l'art de la pédagogie va donc consister à déplacer l'attention de l'élève de la réalisation de sa procédure (en l'occurrence le résultat du tri) à la compréhension de sa procédure elle-même. Sur ce point, nous nous démarquons des applications pédagogiques naïves du modèle piagétien puisque pour nous ce n'est pas l'action qui est le moteur du développement mais la prise de conscience de ses propriétés. C'est pourquoi nous considérons que donner un matériel à trier (faire faire des tris) est de peu d'intérêt : on ne voit pas le bénéfice que l'élève retirerait à activer une procédure qu'il maîtrise déjà bien. D'autre part, les enseignants connaissent les difficultés qu'on rencontre quand on cherche à faire expliquer aux élèves comment ils ont procédé une fois que la procédure a été mise en œuvre. Aussi avons-nous cherché à imaginer des situations où la procédure à traiter est le moyen pour résoudre la tâche et non le but.

Cet outil poursuit deux objectifs : faire construire un concept de catégorie et d'appartenance catégorielle flexible et relativement détaché des extensions des catégories particulières que l'enfant connaît, induire le développement de prises de conscience métacognitives relatives aux conduites de catégorisation et à l'auto-régulation.

Le prétexte de l'activité consiste à demander aux élèves (en petit groupe de 6) d'aider l'enseignant à terminer un rangement. Pour cela ils sont mis face à des boîtes dont ils ne voient pas les contenus. Une boîte (BT) contient les rangements commencés (mais non finis) par l'enseignant, la deuxième (NT) contient les items qu'il leur reste à ranger et la troisième (FT pour Fourre Tout) recevra ceux qui ne correspondent pas à la règle de tri et qu'il faudra jeter. Les élèves savent que l'enseignant a fait un bon rangement : la boîte (BT) ne contient que des items qui vont bien ensemble. Puisqu'ils ne peuvent voir qu'un seul item à la fois, les élèves vont devoir utiliser ce qu'ils savent des propriétés des catégo-

ries pour déduire le contenu des boîtes en fonction des items sortis successivement : si l'item est un chien, que peut-il y avoir d'autre avec lui ? Il y a bien des chances pour qu'ils ne donnent pas la même réponse : l'un peut dire des animaux, un autre des chiens, un troisième une niche... À ce stade, tout est quasiment possible, sauf, ce qui de l'avis du groupe (supervisé par l'enseignant), ne pourrait vraiment pas se trouver associé à un chien ! Le chien retourne dans la boîte dont on sort... une vache. Sachant maintenant qu'il y a un chien et une vache, que peuvent dire les élèves du contenu de la boîte ? Toujours des animaux, peut-être la ferme ou les animaux de la ferme mais pas seulement des chiens...

On voit comment d'un tirage à l'autre, les élèves sont amenés à utiliser leurs connaissances catégorielles pour trouver une règle de tri compatible avec chacun des éléments déjà tirés. On l'aura compris, l'important n'est pas la découverte de la règle elle-même mais la mobilisation des connaissances catégorielles pour découvrir la règle et le contenu de la boîte (et non pour trier) : pour rejeter les réponses antérieures à la découverte d'un nouvel item, il faut en effet mobiliser la compréhension qu'une catégorie est organisée par une règle. D'autre part, cette activité aide à prendre conscience de la diversité des propriétés portées par un objet, propriétés sur la base desquelles on peut imaginer une grande variété de tris possibles. Précisons que ce sont les élèves qui décident quand il faut arrêter de sortir les objets de la boîte, c'est-à-dire quand ils pensent que tout nouveau tirage ne modifiera plus leur compréhension du contenu de la boîte. Dans nos activités c'est toujours à l'élève : 1° de dire quand il pense avoir fini et 2° de faire connaître son critère d'arrêt.

Cela fait, ils s'occupent de la boîte NT qui contient les items que l'enseignant n'a pas fini de trier. Les élèves doivent poursuivre le tri : si l'objet pioché correspond à la règle de tri, ils le placent dans la boîte Fourre Tout en justifiant leurs choix. Au fil des séances, nous cherchons à amener les élèves à comprendre : 1° que tout item est porteur d'une multitude de propriétés en fonction desquelles il peut être apparié à une multitude d'autres items (pomme va bien dans la catégorie fruits, dessert, repas, logo...); 2° qu'un groupe d'items donné peut faire l'objet d'un grand nombre de groupements selon les propriétés prises en compte (cheval, poule et mouton vont aussi bien dans la catégorie « ferme » que dans la catégorie « animal »); 3° que l'étendue d'un groupement est définie

par une règle (si la règle choisie est ferme alors le tracteur va bien avec le cheval mais pas le requin).

Une fois que les élèves sont familiers du dispositif, nous introduisons des activités explicitement conçues pour induire la conceptualisation des procédures langagières. En effet, chez les élèves de grande section, la plupart des connaissances relatives à la langue sont elles aussi des connaissances-en-actes, largement implicites. Or, pour que les jeunes élèves puissent aborder la lecture dans de bonnes conditions, il ne suffit pas qu'ils sachent à quoi sert la langue écrite, il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre comment elle fonctionne et les liens qu'elle entretient avec la langue orale notamment. Il faut en particulier qu'ils aient découvert le principe alphabétique (relation entre graphèmes et phonèmes) qui rendra possible l'étude du code alphabétique proprement dit. Le dispositif utilisé est le même pour les deux instruments (des boîtes à chausures) et ils sont utilisés en alternance.

Là, les objets sont remplacés par des mots (prononcés par l'enseignant). Dans un premier temps, les mots sont triés selon leurs propriétés phonologiques. Les élèves doivent donc inhiber un traitement sémantique pour abstraire la règle qui permet de grouper, dans une même catégorie « *un bonbon, un coton, un champignon* » (mots qui riment) ou bien « *un pot, un sac, un rat* » (monosyllabiques) ou encore « *un chat, un chou, un chapeau* » (attaque identique). Une fois la règle abstraite, les élèves, comme précédemment, doivent poursuivre le tri : ranger les mots que l'enseignant « sort » de NT. Dans un second temps, on mélange les deux dispositifs pour introduire des éléments de complexité qui obligent les élèves à distinguer les critères phonologiques des critères sémantiques. Une réelle flexibilité est requise pour comprendre que la série « *chien, chameau, cheval, chat* » peut répondre à deux règles de tri également correctes.

Nous faisons l'hypothèse que la stabilité, la cohérence du type de tâches au regard des objectifs conceptuels visés, la progressivité de la difficulté des exercices et le nombre élevé de séances de travail devraient favoriser les prises de conscience touchant la conceptualisation des procédures catégorielles et langagières et accroître les capacités d'auto-régulation.

#### RÉGULER LE FONCTIONNEMENT COGNITIF

Mais même si la centration sur la procédure est déjà une aide fondamentale, il faut encore s'assurer que les élèves traitent ces activités de manière efficace. C'est là que le guidage devient décisif !

Un guidage effectif et serré. À première vue, il peut paraître paradoxal de proposer (voire d'imposer) un cadre dans une intervention qui vise à donner à l'élève le plus de contrôle possible sur le déroulement de l'activité et à accroître les capacités d'auto-régulation. Mais le paradoxe n'est qu'apparent. Nous pensons que ce sont justement ces contraintes qui favorisent – particulièrement chez le jeune enfant – l'autonomie qui confère à l'action son caractère constructif. On fait l'hypothèse que, par la suite, les élèves devraient se libérer de l'exigence des formats, la métacognition et le langage intériorisé jouant le rôle de régulateur interne. La manière dont nous nous y prenons n'a rien d'original puisqu'elle s'inspire très largement de l'apport des travaux portant sur la résolution de problème. Nous avons choisi un déroulement qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive : prise d'information individuelle, anticipation du but à atteindre, mise en commun des informations recueillies, représentation collective du problème à traiter, planification des actions, réalisation, contrôle des stratégies en cours de résolution, vérification, évaluation et énonciation d'une règle générale.

#### TÂCHES PARALLÈLES SCOLAIRES

Enfin, tout ce qui précède ne doit pas faire perdre de vue la finalité de l'intervention : aider les élèves à mieux traiter (donc à mieux apprendre) les contenus scolaires. Même si nous cherchons à atteindre cet objectif par l'induction de compétences cognitives générales, nous pensons qu'il est nécessaire de donner aux élèves des occasions de particulariser leur application dans des tâches plus complexes relevant de domaines d'apprentissage spécifiques. À cette fin, nous proposons des tâches « parallèles » appelées ainsi pour deux raisons : 1° elles sont proposées au reste de la classe pendant que l'enseignant conduit la leçon avec un petit groupe et visent ainsi à apprendre aux élèves à travailler seuls, autrement dit à transférer leurs capacités d'auto-régulation (induites au cours des leçons) dans une activité autonome ; 2° leur structure est proche de celle des tâches utilisées dans les leçons en petit groupe mais leurs contenus sont différents (riches, complexes et inscrits dans les différentes disciplines scolaires). Les manuels scolaires offrent à cet égard un réservoir de tâches tout à fait pertinent et, concernant la catégorisation, celles-ci ne manquent pas.

Toutefois, on a régulièrement montré que le transfert peut, s'il est commandé par les traits de surface (les contenus)

des tâches, conduire à des traitements erronés. C'est pourquoi, avant de les laisser seuls, l'enseignant demande systématiquement aux élèves de conduire une activité de « transposition analogique » que nous définissons comme la mise en relation exigeante et précise de deux tâches : les élèves doivent donc indiquer en quoi la tâche proposée ressemble à celle qu'ils ont traitée sous le contrôle de l'enseignant et en quoi elle en diffère du point de vue de la structure, du matériel, des contenus, de la quantité d'information, et indiquer en quoi ces modifications vont influencer sur leur mode de fonctionnement (ou de traitement).

#### DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

Après avoir mis en œuvre ce type d'intervention dans différentes classes de grande section de maternelle<sup>8</sup> de ZEP, nous avons cherché à évaluer ses effets sur les performances scolaires ultérieures (du CP à la fin du CE2). Les résultats recueillis montrent que les élèves entraînés obtiennent en lecture des performances très supérieures à celles des élèves-contrôles de même milieu qui ont bénéficié d'un enseignement ordinaire. D'autre part, leurs résultats en lecture ne les différencient pas jusqu'à la fin du CE2 des élèves-contrôles de milieu favorisé. Pour apprécier la signification de ces résultats, il faut signaler qu'au préalable les épreuves différenciaient les élèves selon leur milieu d'appartenance. Il nous paraît raisonnable d'attribuer ces résultats à l'accroissement des capacités d'auto-régulation cognitive des élèves entraînés. Il faut en effet signaler que c'est dans les épreuves de lecture qui exigent un haut niveau de contrôle que ceux-ci distancent le plus nettement leurs camarades de même milieu.

#### COMPARAISON DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous terminerons en essayant de dégager les principaux contrastes entre les pratiques d'enseignement les plus courantes à l'école maternelle et nos propres options en nous centrant sur cinq dimensions : le choix des tâches, la liaison entre les tâches, la nature du matériel, le rôle du maître et la centration de l'attention des élèves.

1. Nous retenons des tâches stables et répétitives pour favoriser la prise de conscience métacognitive et permettre à l'élève de prendre de plus en plus de contrôle sur son activité et sur son fonctionnement. À l'inverse, l'école maternelle, plutôt centrée sur le « faire » ou le « faire faire », a tendance à privilégier la quantité et la variété des expériences.

2. Tandis que nous optons pour des contenus et du matériel connus et épurés pour éviter que les élèves ne s'égarer dans le traitement de propriétés non pertinentes par rapport à l'objectif, on choisit à l'école maternelle d'habiller les situations, de donner des objets attractifs, nouveaux, colorés, nombreux...

3. Alors que dans notre intervention, les tâches des différents domaines d'activité s'organisent autour d'un même objectif conceptuel (comparer, catégoriser, ordonner), c'est un thème (le carnaval) ou un projet fédérateur (la fabrication d'un journal) qui relie habituellement les activités de l'école maternelle.

4. Quand nous formatons le déroulement des séances et guidons étroitement le fonctionnement cognitif des élèves pour les amener à traiter leurs procédures, l'école maternelle a tendance à inciter à agir, à manipuler, à expérimenter.

5. En conséquence : alors que nous centrons l'attention de nos élèves sur la structure des tâches, l'abstraction du système relationnel contenu dans leurs procédures et leur fonctionnement, l'école maternelle tend plutôt à les centrer sur les traits de surface des tâches, la performance et la réussite.

Les résultats obtenus montrent qu'il est possible d'aider les jeunes élèves de milieux populaires à mieux apprendre les contenus scolaires de l'école élémentaire en centrant les pratiques d'enseignement sur l'amélioration du fonctionnement et l'accroissement des capacités d'auto-régulation. Ils nous paraissent enfin pouvoir offrir matière à la réflexion pédagogique ordinaire. Sans chercher à introduire un nouveau programme ou à modifier radicalement les pratiques d'enseignement existantes, il nous semble possible d'infléchir ces dernières en attirant l'attention des enseignants sur l'influence de la construction et de la régulation des tâches d'enseignement dans les apprentissages des élèves.

#### Quelques références

Büchel F. et al. (1995). – *L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Loarer E. (1998). – « L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, pp. 121-161.

Voir aussi *Les Cahiers Pédagogiques* (avril 2000). – « L'intelligence, ça s'apprend ? », n° 381.

8. Il faut signaler que les activités utilisées pour cette expérience ont été empruntées à « *Bright Start* », Programme d'Éducation cognitive pour jeunes enfants (Haywood et al., 1986, 1992).



# BOUSSOLE

## LA RÉNOVATION DE LA FORMATION DES MAÎTRES

Le ministre de l'Éducation nationale a présenté, au cours d'un point de presse, son plan de rénovation de la formation des maîtres – formation initiale et accompagnement de l'entrée dans le métier, formation continue – du premier comme du second degré. D'emblée il l'a resitué dans l'ensemble de son projet pour une école relevant le défi des mutations sociales (la démocratisation de l'accès aux études ne correspondant pas toujours à une démocratisation du succès), qui se doit de transmettre des connaissances objectives mais également de « développer, dans le respect d'autrui, des subjectivités et des talents réciproques ». Elle doit tout à la fois s'adapter à l'évolution des connaissances mais aussi à « un univers qui bouge sans cesse », en particulier à l'arrivée des nouvelles technologies, outils au service de l'enseignement et non objet d'enseignement, au développement de la recherche documentaire et à la nécessité de s'exprimer dans une langue étrangère. L'école d'aujourd'hui est le lieu de l'acquisition des savoirs fondamentaux, de la pensée et du raisonnement, de l'exercice du corps et de la voix, de l'éducation à la sensibilité artistique, de l'apprentissage de la langue française et de la vie en société.

Partant des problèmes professionnels rencontrés actuellement par les enseignants (affronter l'hétérogénéité des classes, maîtriser l'aide individualisée, dialoguer avec les parents mais aussi avec l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'Éducation nationale, etc.) il s'agit de mettre en place une formation d'adultes, « praticiens-experts », capables à la fois de s'interroger sur « les rapports entre les savoirs qu'ils possèdent et les savoirs à transmettre », mais aptes aussi à maîtriser les méthodes pour les enseigner.

La formation initiale, dans ce contexte, ne peut se concevoir qu'entre maîtrise des connaissances et compétences professionnelles. Il s'agit de renforcer la culture et les savoirs disciplinaires de tous les futurs enseignants et d'améliorer leur préparation au métier, avant le concours, par un stage en établissement obligatoire. Des compléments de formation (lettres pour les futurs professeurs de mathématiques par exemple) et de nouveaux enseignements (histoire, épistémologie de la discipline etc.) seront proposés, dès la licence, par les universités, aux futurs enseignants du second degré. Les étudiants se destinant à l'enseignement dans le premier degré (PE) pourront préparer des licences pluridisciplinaires, centrées sur une

discipline et comportant des enseignements dans une ou deux autres. Enfin, un stage, d'une vingtaine d'heures, dans un établissement scolaire, devra être effectué avant le passage du concours.

L'harmonisation des critères d'accès à l'IUFM pour la préparation au concours des enseignants du premier degré et l'établissement d'un programme national devraient accroître l'égalité des chances des candidats PE. Les épreuves d'admissibilité seront avancées dans l'année (janvier) et se tiendront à des jours différents selon les académies de façon à ce que les candidats puissent se présenter dans plusieurs IUFM. Il faut noter qu'à la rentrée 2003, tous les futurs PE devront être titulaires d'un certificat ou d'un diplôme de compétences en langues. L'établissement d'une carte des préparations des concours du second degré veut faire en sorte que celles-ci « soient suffisamment nombreuses sur l'ensemble du territoire » de façon à ce que tous les candidats puissent en bénéficier. Enfin, un « haut comité de suivi des concours » sera en charge, en toute transparence, d'établir un cahier des charges à l'attention des présidents de jury.

La seconde année d'IUFM, année de professionnalisation, sera centrée sur l'apprentissage du métier. La rédaction d'un cahier des charges national permettra, tout en assurant l'égalité des stagiaires devant la formation, la construction de projets académiques de formation auquel tous les acteurs du système éducatif sont invités à collaborer (Universités, corps d'inspection, partenaires de l'IUFM, etc.). Pour le futur PE il s'agit d'organiser les enseignements de telle sorte qu'il puisse faire acquérir aux élèves, dans le cadre de la polyvalence de ses fonctions, les savoirs de base (lire, écrire, parler, compter). Il devra choisir, en outre, une dominante de formation (arts, sport ou langue) qui lui permettra ensuite d'être une personne-ressource dans l'établissement scolaire dans lequel il enseignera.

Les futurs professeurs du second degré recevront, quelle que soit leur dominante, une formation à l'expression orale et écrite mais aussi à des aspects du métier souvent méconnus et devenus centraux : correction de copies, préparation des conseils de classe, rapports avec les parents, etc. Un livret national du professeur stagiaire précisera ses droits et ses devoirs, l'informer sur la structure du service public de l'Éducation nationale et sur l'histoire et l'évolution de l'école. La formation générale apportera des notions de philosophie, de sociologie, de psychologie, de droit et comportera une réflexion sur la déontologie du métier.

(suite p. 8)

# RESSOURCES

## « PROFESSION BANLIEUE »

« Profession Banlieue » a été créée le 23 novembre 1993 pour soutenir et qualifier l'action des professionnels de la politique de la Ville en Seine-Saint-Denis. Depuis sa création, ce centre de ressources affirme un principe de fonctionnement : face à des situations complexes et à la mise en œuvre d'une politique publique nouvelle, la qualification des professionnels passe par la mutualisation de la réflexion autour des pratiques professionnelles, la capitalisation des actions menées, et par la confrontation avec la recherche. Ainsi a été créé, dès l'origine, un comité scientifique qui regroupe une vingtaine de chercheurs.

Très rapidement, « Profession Banlieue » a mis en place des groupes de travail, des journées : « Les Rencontres de Profession Banlieue », puis des cycles de qualification, sans oublier les réunions des chefs de projet ou du comité scientifique. Dans toutes ces instances, le Centre de ressources invite les professionnels, quelles que soient les institutions ou villes où ils travaillent, à développer, ensemble, leur capacité d'analyse afin de proposer des réponses adaptées aux situations locales et d'aider les élus dans leur décision. La documentation, avec sa veille scientifique, ses bases de données et ses répertoires, enrichit le champ de références des professionnels.

Ces instances de travail sont enrichies par la publication et la diffusion des Actes pour les Rencontres, des *Cahiers* pour les cycles de qualification, ou de rapports pour les groupes de travail. Cette capitalisation de l'état des réflexions à un moment donné est un élément essentiel

du fonctionnement de « Profession Banlieue » : cette obligation de production exige rigueur et précision dans les analyses et propositions, et permet de revenir aux termes du débat pour prolonger la réflexion.

Au-delà, ces instances ont permis de créer un véritable réseau des professionnels de la politique de la Ville en Seine-Saint-Denis, *La Lettre de Profession Banlieue* constituant un lien entre tous ces partenaires. Si « Profession Banlieue » a commencé en 1993 à travailler avec les seuls chefs de projet, soit une vingtaine de professionnels, ils sont aujourd'hui près de 300 à participer à une ou plusieurs instances de travail collectif : responsables de services municipaux, du Conseil général ou de l'État, bailleurs sociaux, chargés de mission des contrats locaux de sécurité, responsables associatifs... et quelques membres de l'Éducation nationale autour des réflexions conduites sur l'enfance, le langage, l'insertion ou l'École.

L'inscription de « Profession Banlieue » en Seine-Saint-Denis devrait favoriser la rencontre et le débat entre acteurs de la politique de la Ville et acteurs éducatifs. Une rencontre qui reste pourtant difficile, alors que leur complémentarité se révèle essentielle tant l'École reste la pierre angulaire d'une politique de solidarité et de développement social. L'échange entre politique de la Ville et Éducation prioritaire n'est-il pas aussi le gage d'une plus grande efficacité de ces politiques publiques souvent questionnées ?

Bénédicte MADELIN, Directrice

## DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

#### **Des ZEP aux REP : Pratiques et politiques.**

D. Glasman. Toulouse : SEDRAP, 2000, 36 F.  
De façon claire et synthétique, sont exposés dans cet ouvrage les grands débats qui traversent la politique des ZEP (les questions de l'apprentissage, de l'implication des parents, des classes de niveau ou des classes à profil, de l'évaluation de la politique des ZEP). L'auteur montre aussi leur évolution, depuis leur origine jusqu'à la création toute récente des REP, met en garde contre certaines dérives et ouvre des perspectives « pour relever le défi d'une école de la réussite pour tous ».

Éditions SEDRAP, 9 rue des Frères-Boudé, BP 1365, 31106 Toulouse Cedex. Tél. : 05 61 43 62 43

#### **Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ?** Rapport à C. Bartolone, ministre délégué à la Ville. P. Baudry, C. Blaya, M. Choquet, E. Debarbieux, X. Pommereau. Paris : ESF, 2000, 139 F.

Ce rapport s'attache à considérer l'adolescent dans sa globalité et à analyser les manifestations de la souffrance et de la violence dans toute leur complexité. Les auteurs considèrent qu'il n'existe pas de société sans violence, que ses manifestations sont multiformes et qu'elles ne concernent pas seulement les jeunes. La répétition des violences et leur non-reconnaissance par l'entourage sont souvent source de traumatisme et beaucoup d'entre elles trouvent leur origine dans les conditions de vie des jeunes ou dans la difficulté à se situer sur un plan personnel, interpersonnel et affectif. Enfin, souffrance et violences sont le plus souvent associées. À partir de ces constats, six principes d'actions et cent propositions sont dégagés pour une prévention globale de la violence.

#### **Construire ses apprentissages au lycée.** M.-A. Hugon (coord.), A. Cohen, C. Cabot, C. Montandon. Paris : INRP (CRESAS), 2000, 170 F.

En coopération avec des chercheurs, des enseignants de cinq lycées différents (lycées classés en ZEP ou accueillant des élèves issus des

classes moyennes, situés à Paris, en province et en banlieue) ont conçu et mis en œuvre dans leurs classes des dispositifs pédagogiques innovants basés sur le travail de groupe et l'interdisciplinarité, et s'appuyant sur les approches constructivistes et interactionnistes. L'ouvrage montre comment chaque équipe d'enseignants s'approprie les propositions des chercheurs, les modifie et les remodèle en fonction du contexte et des réalités du terrain.

#### **Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation.** F. Tanon (dir.). Paris : L'Harmattan, 2000.

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe, mettant en jeu une multiplicité de causes et dépassant le cadre purement scolaire. Cet ouvrage mêle discours de chercheurs et témoignages d'acteurs scolaires et extra-scolaires. La première partie étudie les causes du décrochage et montre le dysfonctionnement du lien élève, culture, famille et école à travers les témoignages des jeunes. La seconde se centre sur quelques situations concrètes au collège pour analyser comment se met en place le phénomène de la rupture scolaire. Enfin, la troisième partie décrit les différentes démarches entreprises (classes-relais, actions d'accompagnement scolaire, approches partenariales) pour essayer de répondre au décrochage.

#### **Prévenir l'échec scolaire : apprendre pour de vrai.** X. Chartrain, B. Hubert, préface de B. Charlot. Lyon : Chronique sociale, 2000, 86 F.

Les auteurs, qui ont une longue expérience de l'enseignement en ZEP, se refusent à accepter l'échec scolaire et proposent six directions, qu'il s'agit de conjuguer, et qui ont toutes pour objectif de faire apprendre tous les élèves, et d'abord ceux qui sont en difficulté. Les six axes de travail sont les suivants : verbaliser sur l'apprentissage, reformuler et s'approprier, faire des ponts et créer des liens, produire, apprendre avec et contre l'autre, évaluer autrement. L'ouvrage, qui s'appuie sur des travaux de recherche récents, propose, en lien avec les axes dégagés, de nombreux exemples d'activités, de situations et de pratiques pour l'école, le collège et le lycée.

### • Revues

#### **Travailler en quartiers sensibles.** VEI Enjeux, n° 124, 2001, 46 F (+ 20 F de port)

Les deux premières parties du numéro abordent les dimensions sociale, politique et culturelle de la banlieue et la question des nouveaux métiers et des modes d'intervention. La troisième partie concerne les enseignants en milieux difficiles, confrontés à la montée des violences et à l'ethnisation et examine les stratégies différenciées qu'ils développent, entre fuite, adaptation et développement professionnel.

#### **ZEP : le troisième souffle ? Actes des journées nationales de l'OZP, mai 2000.** VEI Enjeux, hors série n° 2, 2000. 46 F (+ 20 F de port).

Deux ans après la seconde relance des ZEP, les participants à ces journées organisées par l'Observatoire des zones prioritaires se sont interrogés, dans les tables rondes et les ateliers, sur l'application de cette relance, sur l'importance de l'évaluation de l'ensemble du dispositif, sur les pratiques pédagogiques en ZEP et sur la formation des enseignants. Leurs travaux leur ont permis d'avancer quinze propositions visant à améliorer le fonctionnement du dispositif d'éducation prioritaire à tous les niveaux.

VEI Enjeux, CNDP Abonnement, B750, 60732, Sainte-Geneviève Cedex. Tél. : 03 44 03 32 37

## COLLOQUES

#### **Production/Réduction des inégalités dans/hors l'École,** colloque organisé par l'association « Défendre et transformer l'École pour tous » les 16, 17 et 18 novembre 2001 à l'IUFM de Paris.

Renseignements : « Défendre et transformer l'École pour tous », Université Paris 8, Département des sciences de l'éducation, 2 rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis Cedex.  
e-mail : rochexij@micronet.fr

Jean-Paul CHANTEAU  
INRP-CAS

## BOUSSOLE (suite)

La formation réunira aussi souvent que possible les futurs enseignants du premier et du second degré autour de sujets d'intérêt commun (par exemple l'expérience scientifique de l'école au collège). Trois points seront particulièrement traités : une formation à la gestion de classe, aux relations avec les familles, aux phénomènes d'incivilité ou d'agressivité ; la difficulté scolaire et les méthodes d'adaptation et d'intégration scolaire ; l'hétérogénéité des publics.

Les stages, occasions de découverte, d'entraînement et de réflexion sur tous les aspects du métier, constitueront le pivot central de la formation. Ils seront de 3 semaines dans chacun des 3 cycles de l'école primaire pour les maîtres du premier degré. Les professeurs du second degré effectueront leur stage en responsabilité en collège et leur stage pratique en lycée.

L'année de professionnalisation sera validée grâce au mémoire professionnel fondé sur l'expérience de terrain et instaurant une réflexion structurée sur la pratique. Afin de faciliter, pour ceux qui le souhaitent, l'exercice de leur profession à l'étranger, l'ensemble du cursus de formation pourra être validé par le grade de maitre (bac + 5).

L'accompagnement de l'entrée dans le métier aidera l'enseignant débutant à passer de « l'élève virtuel » aux élèves réels. Les aspects de ce passage sont nombreux : il va s'agir de gérer son temps et son énergie, situer ses pratiques, acquérir des capacités d'analyse, s'intégrer dans un établissement scolaire, participer au projet d'établissements, etc. Le jeune enseignant bénéficiera pour ce faire de stage de formation de 3 semaines au

cours de la première année d'enseignement et de 2 au cours de la seconde. Une aide collective et individuelle, des échanges entre pairs permettront une prise de distance réflexive par rapport à la pratique quotidienne de la classe. Un enseignant accompagnateur sera identifié dans chaque établissement.

Les formateurs, dans cette rénovation de la formation de tous les enseignants, jouent un rôle important. Un renouvellement de leur recrutement, en accord avec les principes sous tendus par l'évolution du métier, est « une mesure centrale de la rénovation » entreprise. Ainsi tous les professionnels de l'éducation seront représentés à l'IUFM, les maîtres formateurs sollicités d'avantage et un nombre important d'enseignants de l'IUFM le seront en « service partagé » entre l'IUFM et un établissement scolaire.

Enfin, la recherche sera développée de façon à « nourrir la formation par la recherche et la recherche par la formation ».

« Les enseignants sont au cœur de l'évolution des savoirs » et de leur transmission. Il est donc indispensable d'adapter la formation continue à cette « mobilité professionnelle prospective ». Elle doit, non seulement permettre à l'enseignant de renouveler et de développer ses compétences disciplinaires mais aussi lui permettre de « mieux exercer son métier », et d'accéder à des diplômes universitaires, témoins du lien entre recherche et formation. Cet aspect sera une des priorités du prochain budget de l'Éducation nationale.

Claude VOLLKRINGER, INRP - CAS

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

OCTOBRE 2001 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 12

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ  
QUELQUES ANNÉES DE LA VIE  
D'UN COLLÈGE

#### Recherche

QUAND LES ENSEIGNANTS  
TRAVAILLENT SUR LE TRAVAIL  
DES ÉLÈVES

#### Ressources

LA DIV ET SES CENTRES  
DE RESSOURCES

#### BRÈVES

DERNIÈRES PUBLICATIONS  
Colloque

#### Boussole

L'ORGANISATION DES CLASSES  
DE 6<sup>E</sup> DE COLLÈGE

#### Dossier

AIDER LES ÉLÈVES DE ZEP À  
DÉVELOPPER DES PRATIQUES  
D'ÉCRITURE PROPREMENT  
« SCOLAIRES »

La présentation de la nouvelle réforme du collège s'est faite, une nouvelle fois, tardivement. Les orientations générales fixant le cadre du collège de l'an 2000, et les mesures devant prendre effet à la rentrée 1999, n'avaient été annoncées qu'en mai 1999. Celles qui sont susceptibles de définir un collège républicain ne l'ont été qu'en avril dernier, alors même que la nouvelle sixième a dû être mise en place dès cette rentrée. Et une nouvelle fois, ce retard a été justifié par la nécessité de prendre le temps de la réflexion et de la consultation. Alors que la mission pilotée par Philippe Joutard était chargée de remettre en décembre « des recommandations pour l'action », elle a procédé ensuite à diverses consultations permettant un recueil plus large des observations et des recherches accumulées sur le collège. Complémentairement, près d'une centaine de collèges ont été visités.

Cette mission a amené le ministre Jack Lang à un premier constat : beaucoup de collèges ont eu du mal à prendre appui sur les réformes successives, se téléscopant souvent à grande vitesse, pour s'attaquer de front à l'écart ressenti entre les principes du collège unique et son fonctionnement réel. L'empilement de mesures, souvent pertinentes, depuis plus d'une décennie, a créé des phénomènes de brouillage et d'opacité dont souffrent à la fois les enseignants et les familles. La continuité des orientations ministérielles n'est pas clairement perçue dans les établissements. On est plutôt sur le morcellement, le cloisonnement, l'accumulation sans vision globale. Au-delà de la présentation de nouvelles mesures, il s'agit donc de placer les équipes pédagogiques dans un nouveau positionnement, de les engager dans une réflexion générale sur les enjeux et l'efficacité des diverses mesures existantes ou à mettre en place dans leur établissement. Pour cela le ministre propose que les évolutions souhaitées puissent se produire dans la sérénité, c'est-à-dire sans la pression de la mise en œuvre immédiate. De plus, il s'efforce de définir beaucoup plus nettement les marges d'autonomie des équipes en annonçant « amélioration, globalisation et souplesse dans l'utilisation des moyens ».

Sans nier la validité de ce premier axe de réflexion, on sait qu'il ne peut, à lui seul, faire que les solutions adoptées par les acteurs réduisent automatiquement l'écart entre les situations d'enseignement qu'ils vivent et les objectifs qu'ils se sont fixés. Une des impressions dominantes laissées par la consultation de 1999 reste l'expression des difficultés des enseignants à travailler avec des élèves plus ou moins motivés, de niveaux scolaires très hétérogènes, et à évaluer, dans ce type de contexte, leur efficacité. On ne peut donc pas accentuer la responsabilité des équipes en sous-estimant les problèmes didactiques et pédagogiques qu'elles ont à résoudre et par conséquent l'accompagnement dont elles ont besoin. Entre l'injonction du politique et les prescriptions que les acteurs se font à eux-mêmes d'une part, et les résultats de la recherche d'autre part, il existe un espace de travail collectif qui doit viser à produire des instruments d'observation et de réflexion et à outiller les pratiques effectives dans les établissements. C'est dans cet espace que le Centre Alain Savary et son bulletin se situent comme en témoigne le dossier de ce numéro qui présente une description de gestes professionnels efficaces visant à faire que les élèves écrivent, et donne ainsi à voir le produit d'une collaboration étroite entre enseignants et chercheurs.

Martine KHERROUBI, INRP-CAS

## ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : QUELQUES ANNÉES DE LA VIE D'UN COLLÈGE

Le collège César Franck se trouve au cœur d'un ensemble urbain qui regroupe une grande partie de la population défavorisée de l'agglomération amiénoise. Inévitablement les difficultés sociales sont peu à peu rentrées dans cet établissement classé ZEP et en zone sensible. Au cours des années 90, la tension monte : augmentation des conflits verbaux, des sanctions, des exclusions de cours, de l'absentéisme des élèves. L'acte d'enseignement paraît de plus en plus difficile à accomplir. Confrontée à une situation d'incompréhension mutuelle, la communauté éducative se réunit pour élaborer un projet d'action collective.

### Quels ont été les leviers de cette mobilisation ?

L'initiative d'une minorité et l'impulsion du chef d'établissement. À l'issue d'une formation d'initiative locale organisée avec le CEFISEM sur la connaissance des autres cultures, un petit groupe de personnes (enseignants, CPE, chef d'établissement) se met en place avec l'objectif de rechercher des pistes de réflexion et d'action pour améliorer « le climat éducatif » dans l'établissement. Nous cherchons donc à construire une dynamique destinée à entraîner l'ensemble du personnel mais le chef d'établissement est l'élément moteur de l'action. En utilisant au maximum la situation de collège-pilote, la « Principale » autorise une organisation du temps qui encourage la concertation en petits groupes de travail et le renforcement de la cohésion par une politique de communication lors des assemblées générales. Elle impulse mais elle laisse toujours la place aux initiatives des collègues.

L'année 96-97 est consacrée à une réflexion approfondie sur les conditions de vie et de travail dans le collège. Il s'agit d'être véritablement à l'écoute des différents partenaires. Dans la logique de notre projet « l'éducation à la citoyenneté » qui se met en place avec la volonté de « connaître l'autre pour construire un message avec lui », il faut trouver le moyen d'évaluer les préoccupations quotidiennes des élèves sans plaquer nos propres représentations d'adultes.

Pour cela des réunions sont organisées avec les professeurs principaux et les délégués de chaque classe. Les thèmes qui surgissent avec force tournent autour de la transgression, des sanctions, de la notion de responsabilité, des rapports entre les droits et les devoirs. En fait, la problématique de la

perception de la justice et de l'injustice structure les discussions.

À partir de cette première reconnaissance, un groupe de travail élabore un questionnaire destiné à dresser un portrait réaliste des préoccupations essentielles de tous les élèves. Les délégués sont sollicités de manière à construire des questions qui correspondent bien à leurs attentes, tant dans la forme que sur le fond. De nombreuses questions initiales, jugées peu pertinentes par les élèves sont reformulées ou même supprimées.

Pour remplir ce questionnaire, une journée est banalisée : on évite ainsi les contraintes habituelles de l'emploi du temps tout en conférant à la démarche une valeur symbolique. Enfin, le temps du dépouillement et de l'analyse des résultats a sans doute permis de renforcer les liens entre les adultes volontaires du collège. L'idée d'équipe commence à se concrétiser.

D'autant que les réponses des élèves surprennent parfois. Ils se montrent fortement attachés à leur collège (82 % aiment venir au collège) ; ils manifestent la volonté d'améliorer leur cadre de vie ; de réaménager le temps scolaire. Les plus jeunes aspirent à se sentir en sécurité à l'école. Tous veulent redéfinir les rapports professeurs/élèves et administration/élèves.

Dès la rentrée 97 l'accent est mis sur la diffusion des résultats. Il fallait que tous les partenaires soient bien informés : les élèves mais également tous les adultes de l'établissement : professeurs (notamment les nouveaux arrivés), personnels administratif et ATOS ; les parents sollicités restent en retrait, seuls leurs représentants participent à nos travaux, mais de manière très active.

### Quelles réponses allait-on proposer ?

Très vite, la réécriture du règlement intérieur s'impose comme un outil pertinent pour répondre aux différentes attentes : écrire en commun pour construire des règles de vie reconnues par tous. Deux axes sont jugés prioritaires : l'aménagement de l'emploi du temps par des horaires qui correspondraient davantage aux rythmes de vie des élèves ; la création d'un lieu de vie qui leur serait réservé.

Anticipant les mesures officielles, le collège César Franck banalise une semaine « citoyenneté ». Le groupe de volontaires intervient alors comme un groupe de pilotage, organisant la consultation sous plusieurs formes qui laissent à chaque collège le choix de ses actions. Certains enseignants tra-

vailent sur un thème qu'ils affectionnent avec une ou plusieurs classes ; d'autres travaillent en équipe pédagogique avec une seule classe. Tous les travaux donnent lieu à une synthèse écrite pour laquelle les adultes et les élèves sont toujours associés. La rédaction des nouvelles règles de vie met l'accent sur la notion de responsabilité des uns et des autres.

Sont également décidés : la mise en place et le mode de gestion d'un foyer ; l'organisation d'une formation des délégués de classe.

Une autre étape se dessine à partir de 98-99. Elle est marquée par la mise en œuvre de règles de vie reconnues par tous et par l'ouverture du foyer. Ce dernier donne l'occasion de continuer la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté car ses règles de fonctionnement font l'objet d'une sérieuse négociation. Enfin le collège se sent prêt à jouer la carte du partenariat avec les associations du quartier. Plusieurs actions s'organisent : l'aide aux élèves en grande difficulté, l'encadrement des élèves exclus temporairement du collège, le suivi de l'absentéisme avec l'association picarde d'action préventive.

### Un regard en forme de bilan ?

Au bout de trois ans, le travail en équipe est devenu une réalité quotidienne. En cela la dynamique du projet a joué pour construire une communauté scolaire effective. De nouveaux outils destinés à améliorer la communication entre les élèves et les adultes se sont progressivement imposés tels que la « fiche incident » ou le carnet de liaison « interactif ».

Cependant les limites de cette action doivent être analysées sans fard. Les « nouveaux », élèves et adultes, entrés depuis dans le collège rencontrent des difficultés à s'intégrer (ou bien est-ce le groupe en place qui n'est pas assez attentif aux conditions d'un renouvellement du consensus ?). Les actions entreprises ont parfois trouvé leurs limites dans la montée des difficultés quotidiennes. On observe un déplacement des problèmes : résolus à l'intérieur de l'établissement, ils ressurgissent à l'extérieur. Enfin, une certaine lassitude se fait sentir avec le sentiment qu'il faut constamment inventer du nouveau pour relancer la dynamique de l'action.

Nicole LAUTIER  
et équipe du collège César Franck  
d'Amiens

## AIDER LES ÉLÈVES DE ZEP À DÉVELOPPER DES PRATIQUES D'ÉCRITURE PROPREMENT « SCOLAIRES »

JEAN-CHARLES CHABANNE, DOMINIQUE BUCHETON\*

**N**OUS voudrions rendre compte de *Ngestes professionnels* observés et mis au point dans diverses ZEP à Montpellier et à Perpignan<sup>1</sup>, qui ne sont pas novateurs mais dont la mise en cohérence intentionnelle semble jouer un rôle dans l'évolution du rapport à l'écriture d'élèves en difficulté. Ils visent tous à enseigner l'écriture de façon à en banaliser l'usage.

### DONNER UN STATUT À L'ÉCRITURE DANS LA CLASSE

L'écriture n'est pas simplement un moyen de communication ou de mémorisation mais aussi un *outil psychique* qui permet un *travail intellectuel spécifique*. Écrire oblige en effet à un travail d'élaboration qui n'est pas simplement linguistique : il ne se réduit pas à la mise en mots normée d'un discours préexistant. Écrire c'est s'orienter vers un destinataire absent et mieux expliciter, ce qui impose de hiérarchiser, condenser ou développer sa pensée. Écrire permet ce travail massif sur la matière du langage qui est travail sur la pensée.

D'où l'intérêt pour des moments d'écriture jusque-là *inaperçus* ou négligés : par exemple, à la suite des travaux sur la genèse des textes d'auteurs, les études sur le brouillon (Alcorta, 1998), sur les écrits dits « de travail » comme les notes, les schémas, tout le brouillonement et le griffonnement des tout premiers états de l'écrit (Fabre-Cols, 2000). Et, au-delà du premier jet, les études sur les états intermédiaires de l'élaboration de la pensée ou de la création à travers des réécritures ou ce que nous appelons des *écrits intermédiaires*. Il existe donc bien des pratiques de l'écriture spécifiquement liées à l'activité intellectuelle, et en particulier aux apprentissages. Ces pratiques de l'écriture comme instrument privilégié du développement intellectuel ne sont pas des pratiques sociales partagées. L'école doit les enseigner.

Cela commence à être reconnu, comme on peut le voir par exemple par la place donnée au fameux « cahier d'expérimentation » dans l'enseignement des

sciences, distingué du « cahier de science » par son statut d'écrit de travail personnel, destiné à accompagner la construction et la reconstruction des connaissances tant par le schéma que par la verbalisation (Charpak et al., 1996). D'autres formes sont expérimentées à tous les niveaux d'enseignement (*portfolio*, cahier de lecture..., cf. Chabanne, Bucheton, 2001a).

### Pourquoi écrivent-ils si peu ?

La pratique de l'écriture de travail se heurte dans les classes, et plus significativement dans les classes de ZEP, à des obstacles puissants. Ce sont en effet des usages de l'écrit qui heurtent de front les représentations ordinaires suivantes :

- Il faut enseigner d'abord des normes. On fait de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, on travaille sur les types de textes, sur le lexique... On s'acharne à faire des exercices : mais on ne fait pas écrire.

- Il vaut mieux écrire un seul texte, mais parachevé et corrigé (un produit fini) pour apprendre aux élèves à mettre les textes aux normes. Tout doit être corrigé.
- Pour pouvoir écrire, il faut passer beaucoup de temps à préparer l'écriture avant de se jeter à l'eau.

- Enfin, le scripteur-expert écrit au fil de la plume, savoir écrire est un « don » qu'on a ou qu'on n'a pas sans qu'on n'y puisse rien faire.

Représentations si puissantes qu'elles ne déterminent pas seulement les attitudes des parents, mais celles des élèves et celles des enseignants. Le *rapport à l'écrit* ainsi constitué peut-il être mis au travail ? Le concept de rapport au langage renvoie à un entrelacs de pratiques et de représentations pour la plupart inconscientes, profondément *incorporées*. Peut-on intervenir directement sur lui ? Il est exclu de donner des leçons de rapport au langage...

Mais si le rapport au langage s'est construit dans des pratiques langagières, on peut estimer que ce sont des pratiques langagières qui peuvent le mettre en mouvement. On observe que les performances et

les attitudes des élèves varient nettement en fonction du temps passé à écrire. De même qu'on apprend à lire en lisant vraiment, pas en faisant des exercices de lecture, on apprend à écrire en écrivant souvent, sous des formes variées, à des moments différents de la journée, de la semaine, dans toutes les disciplines.

### Prendre conscience de tout ce qui existe déjà

« Écrire plus souvent, mais comment ? On a déjà tant de mal à placer tout ce que l'on a à faire dans une journée ! ». Avant d'ajouter à la multiplication des tâches, commençons par recenser tout ce qui existe déjà :

- Les moments où l'on écrit sans que ces temps-là soient identifiés comme étant des moments d'écriture quand on ignore la *fonction heuristique de l'écriture de travail* : établir une liste rapide de termes pour collecter des idées, rédiger une définition, titrer un schéma, construire un réseau de notions autour d'un mot clé, faire la liste des expressions contenant un terme, résumer rapidement, etc.

- Les moments où l'on pourrait écrire, mais qu'on consacre à d'autres manières de travailler : ainsi passe-t-on souvent à l'écriture *après* les échanges oraux et le travail collectif. Il est plus rare qu'on pense à passer à l'écrit *avant* toute mise en commun, et à remplacer un travail de recherche collectif oral par un travail écrit.

- C'est généralement le maître qui fait au tableau le travail, sélectionne les mots ou expressions, les regroupe, ajoute des titres... Tout ou partie de ces tâches de travail avec l'écrit peut être déléguée aux élèves. À l'oral le travail est collectif : on gagne en rapidité mais il est facile de voir que ce sont presque toujours les mêmes qui sont sollicités ou qui interviennent.

### Donner un statut aux écrits dits « intermédiaires »

Les enseignants s'efforcent de donner un vrai statut scolaire aux écrits intermé-

\* Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, IUFM de l'académie de Montpellier, équipe DIDAXIS EA 739, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.

1. En particulier dans les classes d'A. Decron et de M.-P. Rives.

diaires. Ils utilisent de manière souple différentes formes de cahiers de travail :

– *carnet d'écrivain* pour ceux qui utilisent des lanceurs de fiction, ou recueillent des *écrits libres* dans la lignée de Freinet (mais dans des *cahiers personnels*, sans sélection ni révision), « *cahier de pensées* » ;

– *cahier de narration de recherche* en mathématiques ;

– *cahier d'expérimentation* dans le cadre des projets « Main à la pâte », *cahier d'essais* (au sens littéraire du terme) ;

– *journal de lecture* pour rassembler des notes de lecture, des citations, des commentaires personnels ;

– *carnet de bord*, *journal de travail* avec lequel on fait régulièrement le bilan du travail fait, des difficultés surmontées, des notions apprises. Le même rôle peut être joué par des dossiers personnels où l'on collecte les écrits intermédiaires, les *portfolios*.

Ce qui donne à ces recueils leur vrai rôle, c'est de permettre aux élèves, d'une part de prendre conscience du volume de travail fait, et d'autre part de mesurer *de visu* leurs propres progrès.

Ces écrits de travail se distinguent : des *cahiers de brouillon*, parce que ceux-ci ne sont pas destinés à être conservés. Les cahiers de travail, eux, sont présentés comme des outils ; des *cahiers de classe* où s'inscrivent le texte du savoir, leçons recopiées ou dictées, institutionnalisées ; des *cahiers d'exercices* ; des écrits d'évaluation.

## D'AUTRES FORMES DE TRAVAIL

### *Distinguer : réécrire, corriger, réviser*

Corriger, c'est rectifier les écarts à la norme (orthographe, syntaxe de phrase, ponctuation...). Réviser c'est retravailler un texte existant : effacer, remplacer, insérer, déplacer... C'est un prolongement de la correction vers le texte et vers le sens. Réécrire, c'est retravailler la structure profonde, la dynamique générale, les noyaux sémantiques et symboliques et les grandes logiques d'un écrit. La réécriture est une écriture nouvelle avec les matériaux qui constituent le noyau du texte à venir ; elle suppose donc un retour en amont du premier jet.

La révision est rendue laborieuse par divers obstacles : matériels (les ratures qui s'accumulent) ; cognitifs (le premier jet impose sa forme au relecteur et entrave la réinvention) ; psycho-affectifs (quel intérêt sinon scolaire y a-t-il à réécrire le même texte ?). Ils ont dit ce qu'ils avaient à dire, pourquoi se répéter ? Effet d'une conception de l'écriture comme inutile redoublement de ce qui est évident...

Le recensement des écrits intermédiaires impose aussi de reconsidérer nos représentations du geste d'écriture. Pour les élèves et les enseignants, écrire c'est obtenir le plus vite possible une *forme achevée* sur tous les plans, et une pensée *développée*.

Or, les formes des écrits intermédiaires sont nécessairement celles d'un discours en gestation, formes embryonnaires, incomplètes, lacunaires... Ce brouillonement, il faut en accepter les productions souvent hors-normes : non-linéaires (listes...), utilisant des signes graphiques (couleurs, flèches, sur- ou soulèvements, cadres), sous forme de schémas ou de dessins. Il faut apprendre à lire ces écrits en gestation pour ce qu'ils sont (Fabre-Cols, 2000 ; Chabanne, Bucheton, 2001b).

### *Des séances d'écriture nombreuses, ponctuelles et rapides*

Les modèles didactiques de la production d'écrit les plus récents privilégient le temps long du projet. Il faut en effet du temps pour rédiger, échanger, réviser... des écrits dont les modèles sociaux sont plutôt longs (le conte, la nouvelle, le compte rendu...). Mais par ailleurs, existent de multiples possibilités de travailler sur des formes courtes, pour des temps de travail très brefs et aisément multipliables.

L'exemple le mieux connu est celui des jeux d'écriture où l'on pratique les formes brèves à partir de contraintes multiples. Mais la forme courte n'est pas à réserver au domaine de l'écriture littéraire. De multiples occasions se présentent sous forme de simples consignes d'écriture qui se révèlent des tâches complexes et stimulantes : rédiger une définition, trouver un titre, choisir le terme adéquat dans un contexte, formuler une question... (cf. ci-dessus « Prendre conscience de tout ce qui existe déjà »).

### *Entrelacer les formes de travail*

Le danger d'une multiplication des tâches d'écriture brève est l'éparpillement. Les enseignants que nous avons observés essaient de relier les tâches d'écriture entre elles, tout au long d'un parcours qui alterne écritures individuelles, échanges oraux, circulation de ces écrits (lectures partielles, échanges des cahiers), apports de l'enseignant, lectures de textes en relation avec le thème, et parfois travail guidé sur une des productions.

Il ne s'agit pas vraiment de progression, dans un ordre de difficulté croissant, mais d'un *entrelacement* des tâches.

## *Savoir jouer sur la variation dans la tâche*

Une autre démarche consiste à redonner la même consigne, à plusieurs jours de distance, sans redonner le(s) premier(s) jet(s) : cette décision prend à contre-pied la démarche habituelle de révision-amélioration, et oblige à un travail de remémoration qui amènera la reprise du texte original, mais aussi une ré-invention qui peut être massive.

Ce travail demande aux maîtres une grande professionnalité dans l'invention des consignes et situations nouvelles pour déplacer en permanence l'activité intellectuelle, langagière, psycho et socio-affective des élèves. La réussite et le développement des compétences tiennent beaucoup à la précision de ces consignes.

Un exemple sera plus parlant : dans une classe de CE2, la maîtresse<sup>2</sup> présente un tableau de Miró, fait écrire un commentaire individuel sur le tableau, puis demande alors de discuter par écrit les points de vue écrits de deux élèves sur ce même tableau : les élèves doivent dire s'ils sont ou non d'accord. Ils sont alors obligés de reformuler la référence (les éléments descriptifs très présents dans le premier texte) et des éléments de commentaire et d'évaluation (le leur et celui des copains). Les textes s'allongent, l'énonciation se modifie devient de plus en plus complexe. Mais, pour écrire il faut des modèles, des écrits sociaux de référence que les élèves ne peuvent pas inventer. Le maître alors y va lui aussi, de temps en temps, de son propre commentaire, et on lit ensemble des articles où les peintres parlent de leur vie ou de leur œuvre pour nourrir ces parcours d'écriture.

On est ici du côté d'un *travail de la variation* qui a des références dans l'histoire de la musique ou de l'art : manipuler un même matériau en faisant jouer toutes les variables. Voir le peintre et ses esquisses, le musicien et ses variations. L'artiste se constitue ainsi un réservoir de ressources, s'appuyant sur toutes les précédentes pour avancer un peu plus. L'acquisition du langage se fait ainsi par appropriation des discours entendus par une série continue de *reprises-transformations*, au cours desquelles le sujet réemploie des éléments apportés par d'autres (François, 1993). Réécrire c'est une certaine manière de réemployer ses propres écrits : chaque texte déjà fabriqué est disponible pour être pillé à son tour, élargissant ainsi les ressources du scripteur.

### *Organiser les échanges entre élèves sur leurs écrits*

Faire pratiquer abondamment l'écriture à des élèves qui la vivent comme une tâche difficile, c'est éviter en perma-

2. Expérimentation à partir d'une étude de Miró, en CE2, Réseau d'éducation prioritaire, Perpignan, classe de M.-P. Rives.

nence deux écueils : simplifier les tâches proposées, en abaissant sans cesse le seuil de difficulté à franchir, ce qui est bien souvent ce que proposent les exercices ; faire faire le travail par d'autres, dans des moments collectifs où travaillent de fait les meilleurs élèves, quand ce n'est pas l'enseignant seul...

Les enseignants que nous avons observés cherchent donc à mettre chaque élève au travail, en lui confiant une tâche d'écriture personnelle qu'il peut s'approprier, même si les performances restent fort inégales : l'important est que chacun ait pu avancer de sa manière propre. Ce qui n'exclut pas, comme variante et moyen d'aider, le travail par paire ou le tutorat contrôlé, de manière ponctuelle et transitoire.

Les écrits intermédiaires jouent le rôle d'outils : ils fournissent différentes solutions disponibles dans le groupe-classe, et un éventail d'éléments à réutiliser, d'autant plus accessibles qu'ils sont produits sous des formes proches de ce que les élèves peuvent produire. Les moments importants des séquences observées sont donc les moments de mise en commun des textes produits. On peut aussi prévoir une place dans le cahier de travail (page libre en vis-à-vis) pour des annotations par les pairs : questions, reformulations, appréciations négatives et aussi positives.

Ces temps d'écoute et ces annotations sont toujours très attendus par les élèves, parce qu'ils éprouvent un vrai plaisir, une vraie fierté d'auteur à lire leurs productions, et cela seul justifierait le temps passé à ces interlectures. Un des éléments importants est pour l'élève la construction d'un statut d'auteur, sujet de ses propres écrits, composante essentielle d'un rapport à l'écrit positif.

Bien des choses se jouent donc dans ces négociations. Si l'écriture commence presque toujours par un travail individuel, elle repart, évolue, se réoriente grâce aux échanges organisés autour des écrits (David, 1991). Cette parole-là s'appuie sur l'écrit, elle écrit à son tour. Paradoxalement, l'écriture n'est pas une activité solitaire.

## UN AUTRE REGARD DU MAÎTRE SUR LA PRODUCTION

### Savoir évaluer spécifiquement les écrits intermédiaires

Écrire engage le sujet, qui s'y expose et se met en danger. Ce sentiment d'insécurité, connu de tous ceux qui pratiquent l'écriture – les experts aussi ! – est bien plus intense pour ceux qui ont derrière eux un parcours scolaire chaotique. Écrire engage un *fort enjeu affectif*, et bien souvent les élèves en difficulté vivent l'écriture non seulement comme une simple difficulté technique, mais comme une incapacité humiliante.

Il y a donc à inventer une écoute particulière du texte de travail, qui implique

des critères d'évaluation et d'interprétation différents de ceux qu'on utilise pour évaluer la *distance aux normes* (évaluation classique, évaluation critériée du type EVA). Il faut désormais pouvoir lire dans des écrits ce qu'ils nous apprennent de la mise en activité de l'élève. C'est un chantier ouvert (voir Chabanne, Bucheton, 2001b). Retenons simplement ici le souci de personnaliser le *contrat didactique*, pour renvoyer à chacun la mesure de ses avancées à lui : ce qui serait insuffisant pour celui-ci est une réussite pour tel autre. C'est ce que permet l'annotation régulière du cahier de travail, où les remarques visent tout autant les manques que les points qui méritent d'être repris et qui sont intéressants, même s'ils sont très isolés. C'est appliquer un principe qui peut apparaître comme paradoxal : plus l'élève commet de fautes, moins il y a de rouge sur sa copie... et plus les remarques se dirigent vers quelques priorités clairement identifiées, même s'il faudrait dire bien autre chose. On pourrait parler de réception « bienveillante ».

### Les interventions écrites du maître

L'aide apportée par le maître lui-même est décisive. Nous avons déjà dit combien il est délicat de la régler entre trop de distance et trop d'étayage. Nous voudrions évoquer plus en détail la *place de l'écriture du maître dans l'écriture de l'élève*.

Dans les classes ordinaires, le maître n'écrit pas *pour l'élève*, sauf des annotations dans les marges ou dans les en-têtes des copies. Ce sont des mots qui pèsent et qui définissent des destins heureux ou malheureux de scripteurs. Ce simple geste est déjà un levier de transformation de leur rapport à l'écrit sur lequel on devrait se pencher.

Il nous semble important, dans le cadre de nos postulats, que le *maître écrive avec ses élèves*. Il le fait de plusieurs manières, certaines d'entre elles passant, encore une fois, inaperçues alors que leur rôle dans l'étayage est décisif. En amont de la tâche d'écriture, il peut jouer un rôle décisif en écrivant les débuts de texte, dont on sait qu'ils sont les plus difficiles à inventer... et que bien des choses se passent dans les incipit... Ces interventions, on va les retrouver aux moments critiques de l'écriture, quand l'élève bute ou hésite : d'où l'intérêt d'une *écriture à deux mains*, dans laquelle l'enseignant ne se contente pas de conseils mais met la main à la pâte et parfois prend le relais de l'élève pour écrire lui-même un passage. Cela s'appelle la dictée à l'adulte, dont on n'ose pas parler au-delà du cycle 1. Pourtant, on peut citer des exemples d'élèves plus âgés (voire adultes) qui ne peuvent écrire qu'en dictant, pour commencer, ne serait-ce que parce qu'ils n'imaginent pas que ce qu'ils disent puissent devenir

de l'écrit si simplement... L'important c'est que le scripteur ne se substitue pas au dictateur, mais le sollicite, et que progressivement le relais soit passé. On pourrait ici rappeler que cette situation d'*écriture relayée* existe bien en dehors de l'école.

### La gestion du temps

Le temps scolaire apparaît parfois à l'observateur comme saturé par des tâches qu'on cherche à multiplier en espérant un gain d'efficacité. Dans les séquences que nous avons observées, on donne aux élèves le temps de travailler, parce que l'enseignant se donne le temps de les observer au travail et de prendre la mesure du temps réel des apprentissages... *En faire moins mais prendre le temps de le faire*. On peut trouver ce temps long, surtout pour les plus en difficulté, mais est-il possible de l'accélérer en permanence ?

L'écriture individuelle permet que les élèves aient des rythmes différents de travail, surtout si on ne leur demande pas un travail évalué à sa seule quantité ou à la conformité à un modèle fixé d'avance. Les temps d'écriture plus collectifs sont ceux où les élèves peuvent marcher d'un même pas : c'est l'équilibre entre ces deux rythmes qui est à chercher.

La variable *temps* et *fréquence* est décisive : suivant qu'on fera se succéder rapidement les séances de réécriture ou de révision, ou qu'on les étalera dans le temps, des effets différents seront produits. Quelques jours voire quelques semaines sont nécessaires pour que se produisent des déplacements intéressants.

### De l'accrochage et de l'implication

Dans la demande de nos élèves que l'école « ait un sens », il y a cette demande forte : de quel poids pèsent les enjeux de l'école, par rapport à ceux de leur propre vie ? Quel est le rapport entre ce qui est de l'école et ce que ces élèves pensent être le réel, ce à quoi ils attachent de l'importance, ce qui vaut pour eux. On peut penser qu'une partie du contentieux entre ces élèves et l'école vient de ce que les uns et les autres ne se font pas la même idée de ce qui est important dans la vie, de ce qu'est la vie. Nous nous situons là du côté des valeurs et du symbolique (c'est-à-dire de ce qui, au plus profond, fait sens pour un sujet et sous-tend sa vision du monde). On se propose d'appeler « accrochage » ce lien qui s'établit entre ce que le sujet valorise, ce dans quoi il s'investit, et la tâche scolaire. Lien obscur, profond, ambivalent parfois, mais lien essentiel. Sans cet accrochage, il n'y a pas d'apprentissage.

Dans cette perspective, les enjeux de la tâche ne sont pas neutres. C'est précisément cette fonction qu'assure la culture : médiation entre le sujet et son écrit,

médiation que l'écrit assure entre les sujets, entre le sujet et les représentations et les valeurs auxquelles il est attaché. Faire lire beaucoup, mettre les textes en réseau, nourrir les élèves d'images, de savoirs, de mots est indispensable (*Le Français aujourd'hui*, n° 120).

### **CONCLUSION. RECONSTITUER DANS LA CLASSE CE QUI CARACTÉRISE LES « MILIEUX FAVORISÉS » : UNE UTOPIE ?**

Les pistes de travail que nous avons recensées ne sont en rien originales. Elles ne constituent d'ailleurs pas une panacée : personne ne croit sérieusement que des solutions didactiques peuvent à elles seules changer du tout au tout le comportement scolaire d'élèves qui sont justement en « difficulté » parce qu'ils cumulent des difficultés, et surtout celles qui ne relèvent pas de la responsabilité directe de l'école, et sur lesquelles les enseignants ont peu de prise. Ceci dit, une partie de ces élèves échappe aux mécanismes socioculturels de génération de l'échec scolaire. Quelle est la part de cette réussite que peut revendiquer légitimement l'école ?

Pour résumer de manière un peu caricaturale l'ambition des enseignants dont le travail est ici présenté, on dira qu'ils essaient de reconstituer ce qu'on appelle un « milieu socioculturel favorisé ». Si, en effet, l'explication sociologique est partiellement pertinente, si on pense que le rapport au langage se construit dans les pratiques langagières, dans un espace social à la fois imaginaire et réel, la mission de l'école démocratique est peut-être de reconstituer, patiemment, dans un effort long et obstiné, ce « milieu » où incuberait la réussite scolaire.

Comment pourrait-on le définir ?

C'est d'abord un milieu où les gens vivent ensemble des moments où se matérialise la valeur de la culture et du savoir, où l'on peut vivre ce que signifient ces mots. C'est un lieu de rencontre et d'expérience, et très concrètement un lieu de déplacement dans l'espace réel, où l'on apprend à sortir de chez soi, à voyager. Corporellement — d'où l'importance, dans ces classes, des projets, des sorties scolaires ; banalité que de rappeler que ces sorties hors du monde familial et de l'environnement quotidien sont les premières causes d'un ébranlement, où l'on apprend à sortir de soi, à comprendre que le monde est plus large et qu'il vaut la peine d'aller le parcourir.

Ces expériences nourrissent en retour le monde du langage et des textes, elles donnent du sens aux textes qu'on lit, qui seront interprétés à partir de ces expériences. Elles donnent du sens aux textes qu'on écrit, car il n'y a pas d'expérience qui ne soit revécue.

Un milieu « favorisé », c'est aussi un lieu de voyages et d'exploration dans la culture elle-même : d'où l'importance de multiplier, sous des angles diversifiés, les expériences de lecture, d'audition, de visionnement, de spectacle... L'école, avant d'être un lieu de production, se doit d'être d'abord un lieu de réception, où est donné le spectacle du monde. Les injonctions productivistes qui infusent nos modèles didactiques mettent en demeure les élèves de *produire* des discours, d'écrire et de penser. Et s'il fallait avoir beaucoup écouté et reçu pour cela ? Avant tout, comme en matière de lecture, la priorité est une véritable *éducation culturelle* appuyée sur le plus possible de rencontres avec des écrits motivants et modélisants : c'est le thème majeur de propositions comme celles de B. Devanne ou A. Clérino.

Dans un milieu « favorisé », les interactions de l'enfant avec ses proches sont très asymétriques : on lui parle beaucoup, on s'adresse à lui comme à un « grand », on joue, on lui fait partager tout ce qui peut arriver... Dans les classes que nous avons suivies, l'ambition des enseignants est du même ordre : apporter avant de demander un retour. Et l'exigence dans les contenus ne doit pas être confondue avec un élitisme, mais avec la recherche de ces points d'accrochage entre l'expérience individuelle et les médiations culturelles, autour de thématiques fondamentales.

Comme l'ont décrit G. et E. Chauveau (1994) pour la lecture, l'écriture n'est pas une activité solitaire : elle inscrit l'élève dans un réseau social qui se répartit des rôles différents. Dans les classes, on cherche à reconstituer ce *réseau social* autour de l'apprentissage de l'écriture : il y a les *tuteurs* qui accompagnent les premiers pas dans la compétence nouvelle, en cédant peu à peu la main. Il y a ceux qui servent de *modèles*, dont on admire et souhaite imiter les performances. Il y a ceux qui sont les *supporteurs* de l'apprenti, qui encouragent ses réussites. Il y a les *pairs*, avec qui on partage les difficultés et les avancées, avec qui on construit des savoirs qui seront incorporés peu à peu, mais qui sont d'abord disponibles dans le groupe de travail, dans l'entre-deux.

Il y a enfin la construction d'un cadre de valeurs qui donne du sens à toutes les actions engagées. Les enseignants ne se contentent pas de mettre les élèves au travail, ils expliquent ce qui se fait, mettent les tâches en perspective, justifient les décisions. Ils s'efforcent de tisser des liens d'un compartiment disciplinaire à un autre. Là encore il s'agit de construire de la cohérence dans l'espace scolaire, et autrement que de manière implicite.

On voit bien que le principe premier qui détermine les gestes professionnels que nous avons énumérés renvoie à deux qualités de l'enseignant : la capacité à écouter et la patience dans l'exigence. Écouter, car on a bien vu que les dispositifs présentés ici étaient d'abord des observatoires du travail de l'élève, de ce qu'il fait réellement, non sans exigence, mais sans aveuglement ou dogmatisme. Patience, car on peut aussi constater que cette écoute n'est pas sans ambiguïté ou erreurs, qu'il y a autant du malentendu, des dysharmonies, des régressions qu'un fonctionnement lisse ou qu'un progrès continu.

### **Bibliographie**

- Alcorta M. (1998). — « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : Le brouillon », in Brossard M. et Fijalkow J. (éd.), *Apprendre à l'école : perspectives vygotkiennes et piagétienes*, Bordeaux PU, pp. 123-151.
- Bernardin J. (1997). — *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- Cahiers pédagogiques* (2000). — « Écrire pour apprendre », n° 388-389.
- Chabanne J.-C., Bucheton D. (2000). — Les écrits « intermédiaires », *La Lettre de l'Association DFLM* 26, pp. 23-27.
- Chabanne J.-C., Bucheton D., Bernié J.-P. (dir.) (2001a) (sous presse). — *Écrits et oraux réflexifs, parler et écrire pour penser et pour apprendre*, Paris, PUF.
- Chabanne J.-C., Bucheton D., et al. (2001b) (sous presse). — *Le travail de l'écriture et son évaluation à l'école et au collège*, CRDP Versailles.
- Charpak G. et al. (1996). — *La Main à la pâte : Les sciences à l'école primaire*, Flammarion.
- Chauveau G. et E. (1994). — *Les chemins de la lecture*, Paris, Magnard.
- Clérino A. (1990). — *Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire*, éd. L'École.
- David J. (1991). — « Écrire, une activité complexe étayée par la parole », *Repères*, n° 3.
- Devanne B. (1993). — *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, Paris, Colin.
- Fabre-Cols C. (dir.) (2000). — *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- François F. (1993). — *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan.
- Le Français aujourd'hui* (1997). — « Classes difficiles : le pari du savoir », n° 120.

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,  
Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUGUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT, Evelyne COCHET  
Martine KHERROUBI, Claude VOLKRIINGER  
Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX  
Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544



# RECHERCHE

## QUAND LES ENSEIGNANTS TRAVAILLENT SUR LE TRAVAIL DES ÉLÈVES

Le travail des élèves est relativement méconnu des enseignants, même s'il s'effectue en partie sous leur regard et s'ils sont amenés constamment à le juger. Lors d'une recherche menée auprès de lycéens (*Les lycéens au travail*, PUF, 1997), nous avons voulu en faire un objet d'étude à part entière. Durant différents stages de formation continue, nous avons pu, ces trois dernières années, retravailler et discuter les conclusions de ce travail dans quatre directions principales.

L'aspect le plus immédiatement discuté de la recherche a sans nul doute porté sur le temps de travail des élèves hors établissement, estimé par l'enquête à 11 h 30 en moyenne, un temps que ni l'origine sociale, ni les résultats scolaires ne permettaient de différencier. Le manque de travail des élèves restant une explication extrêmement répandue de l'échec scolaire pour les enseignants, les stages furent l'occasion de nombreuses enquêtes partielles sur le nombre d'heures de travail effectuées par leurs propres élèves. D'autres enquêtes ont porté sur le temps de travail demandé par une même équipe pédagogique, ce qui eut pour effet de délimiter un « malentendu » structurel dans le jugement sur le travail, les sommes obtenues étant souvent irréalistes (ou, au contraire, particulièrement faibles dans certains collèges).

Le jugement global enseignant sur le « manque de travail » des élèves a pu être affiné par les enquêtes réalisées par les stagiaires, concernant, par exemple, l'avis de leurs collègues sur le travail à la maison. On a pu ainsi mettre en relief quelques malentendus tournant au cercle vicieux. Le travail à la maison n'est pas évalué, disent les enseignants parce qu'il est peu ou mal fait ; mais, disent les élèves, il n'est pas fait parce qu'il n'est pas évalué. Par ailleurs, si pour les enseignants, le travail à la maison doit approfondir ou préparer le travail en classe, pour les élèves, il s'agit bien souvent de rattraper un cours mal compris ou mal pris en note, c'est-à-dire aussi souvent de le recopier, voire de le refaire, à l'aide d'an-

nales ou d'autres cours, un travail souvent consommateur de temps.

La troisième direction de travail a concerné une figure idéaltypique fort répandue chez les élèves de milieu populaire : le forçat de l'école, figure de sérieux scolaire et d'adhésion au discours méritocratique de l'école, dont les efforts sont peu ou mal rémunérés en termes de notes et de valorisation scolaire. Les participants au stage ont reconnu cette figure, et en ont affiné la description de multiples manières en s'appuyant sur leur expérience, mais ont eu davantage de difficultés à imaginer que proposer au forçat. La piste la plus simple à explorer à cet égard a été celle de la réduction des implicites scolaires dans la définition du travail et des critères d'évaluation. Mais en ce qui concerne la manière d'apprendre, les groupes sont en général bien plus hésitants. A souvent été évoqué le problème de l'évaluation du « forçat » : tenir compte des efforts faits peut motiver l'élève, mais finit par construire un jeu de faux-semblant face à la butée, bien réelle, des enjeux scolaires : passages, examens, orientations. Cette dimension du travail a pu entraîner des discussions assez vives sur la « valeur » du travail dans le système scolaire aujourd'hui, certains enseignants la contestant en tant que telle, au profit d'une valorisation stricte de l'efficacité, et finissant le stage pour ainsi dire à front renversé : les élèves étant cette fois du côté de l'effort, loin du « manque de travail » initialement diagnostiqué.

Un tel travail peut être considéré comme un travail sur les représentations permettant de déplacer, ne serait-ce que légèrement, le cadre de perception du travail des élèves, mais aussi sur la construction d'une posture professionnelle plus interrogative qu'assertive sur la définition et l'effet de ses propres consignes de travail dans les classes.

Anne BARRÈRE, Université Lille 3

# RESSOURCES

## LA DIV ET SES CENTRES DE RESSOURCES

La Délégation interministérielle à la Ville (DIV) a, parmi ses principales missions, la mise en œuvre de la politique de la Ville, l'animation et la coordination des réseaux des professionnels du développement social urbain et le suivi des contrats de ville. Pour informer, faciliter les échanges et l'animation du réseau des partenaires et des acteurs de la politique de la Ville au plan national, elle dispose depuis 1993 d'un Centre de ressources situé à Saint-Denis. Ouvert au public sur rendez-vous, il exerce les activités de centre de documentation spécialisé. On y trouvera les textes officiels, un fonds documentaire informatisé (ouvrages, revues, littérature grise), des bases de données d'expériences, des bases de données cartographiques et statistiques relatives à la géographie prioritaire.

Son site Internet rassemble :

- les dernières informations concernant la politique de la Ville ;
- les rapports et documents officiels récents ;
- les différentes publications du Centre : le *Bulletin du Centre de ressources de la DIV* (consultable sur le site), la *Lettre de la DIV* (mensuel d'information), le *Supplément*

à la Lettre de la DIV (fiches techniques), *Comme la ville*, ainsi que les ouvrages des différentes collections (ouvrages de la collection « Rencontres des acteurs de la ville ») ;

- des renseignements pratiques sur les dispositifs et les acteurs : on trouvera ainsi la liste et les coordonnées des différents centres de ressources régionaux (Lyon, Strasbourg, Lille, Nantes, Toulouse, Amiens, Saint-Denis-de-la-Réunion et Sarcelles) qui relaient l'action du Centre de ressources national ;

- la base de données I-ville qui permet aux acteurs de la politique de la Ville de faire connaître les expérimentations et innovations dans un grand nombre de domaines. De nombreux documents sont directement accessibles et la base s'enrichit quotidiennement.

On peut, par exemple, prendre connaissance (ou télécharger) de la synthèse du rapport « Souffrances et violences à l'adolescence » remis à Claude Bartolone en novembre 2000 (il contient les 100 propositions pour une prévention globale et notamment en milieu scolaire), du dispositif « Rapprocher les familles et l'école : des parents-relais dans les collèges » mis en place dans des établissements de Mar-

seille ou de la note de synthèse « Éducation et sites pilotes » réalisée par la DIV en décembre 1999 et qui précise les objectifs et les axes prioritaires des volets éducation des contrats de ville.

La recherche peut s'effectuer à partir d'un ou de plusieurs critères : par titre, par auteur, par date, par territoire ou région concernée, mais aussi par dispositif (par exemple *ZEP*, *REP* ou *Contrat Éducatif Local*) ou par thèmes (par exemple, *lutte contre les exclusions*, *éducation*, *famille*, *citoyenneté*, *politique de la Ville*, *prévention et sécurité*...).

Jean-Paul CHANTEAU  
INRP-CAS

Centre de ressources national de la DIV :  
194 avenue du Président Wilson, 93217  
St-Denis-la-Plaine Cedex. Tél. : 01 49 17 46 72.  
Site Internet : [www.ville.gouv.fr](http://www.ville.gouv.fr)  
<http://i.ville.gouv.fr>

*Nota* : Dans le dernier bulletin, nous avons omis de mentionner les coordonnées de « Profession Banlieue », un des centres de ressources régionaux de la DIV : Profession Banlieue, 15 rue Catulienne 93200 Saint-Denis.  
Tél. : 01 48 09 26 36, Fax : 01 48 20 73 88  
e-mail : [profession.banlieue@wanadoo.fr](mailto:profession.banlieue@wanadoo.fr)

## BRÈVES

Le Centre Alain Savary propose sur son site <http://www.inrp.fr/ZEP>  
une bibliographie sur l'éducation prioritaire réactualisée régulièrement.

### DERNIÈRES PUBLICATIONS

#### • Ouvrages

**Les journées des coordonnateurs ZEP-REP.** Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire du 13 au 15 novembre 2000 à Metz. Caen : CRDP de Basse-Normandie, 2001, 50 p., 52,47 F ou 8 €.

Ces actes contiennent notamment les interventions d'A. Warzée sur la place des coordonnateurs dans les ZEP-REP et de G. Chauveau sur « l'efficacité pédagogique et la réussite des élèves ». On trouvera aussi l'intervention de M. Laparra en introduction aux travaux en ateliers et la synthèse des travaux de groupes (l'état des lieux dressé par les coordonnateurs, les problématiques qu'ils posent, les propositions d'organisation et de fonctionnement). Plusieurs contributions examinent la situation des ZEP-REP en Moselle et les actions menées en partenariat dans le cadre de la politique de la Ville.

**L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue.** A. van Zanten. Paris : PUF, 2001, 424 p., 148 F.

L'auteur, à partir de plusieurs enquêtes de type ethnographique menées dans des établissements et des villes de banlieue, analyse les processus participant à la construction des ségrégations scolaires dans la société française contemporaine : défaillances de la régulation des politiques locales ; stratégies des familles pour tourner à leur avantage ou contourner l'offre scolaire, ce qui a pour conséquence de creuser les écarts entre établissements ; concurrence entre établissements qui peut conduire à la concentration des publics scolaires de milieu populaire et immigré en difficulté dans des classes de « relégation » ; adaptation des enseignants à leurs publics et développement de pratiques spécifiques en matière de discipline et d'enseignement ; absence de coordination entre professionnels de l'éducation et tendance à la délégation et au renforcement des cloisonnements...

**La place et le rôle des parents dans l'école : dossier thématique dans le cadre de la recherche « École primaire ».** Paris : INRP, 2001, 30 p., 50 F ou 7,62 €.

La première partie de ce dossier dresse un rapide état de la relation « école-familles » et

présente les questions générales de recherche. L'hypothèse des membres de l'équipe est que l'ouverture de l'école aux parents, la communication, le partenariat enseignants-parents ont une incidence forte sur la réussite scolaire des enfants. La seconde partie relate des expériences en cours conduites dans des écoles engagées dans la recherche « École primaire » : comment se déroule l'ouverture aux familles dans une école primaire (les objectifs du projet d'école et la prise en compte des parents, l'accueil des enfants, le règlement intérieur, le livret d'accueil, le comité de parents, etc.) ; les actions d'un réseau d'éducation prioritaire visant à impliquer les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants et à leur permettre une meilleure connaissance de l'institution ; un dispositif de suivi des élèves lisible par les parents dans une école maternelle.

**Autonomie et choix des établissements : finalités, modalités, effets.** D. Meuret, S. Broccolichi, M. Duru-Bellat. Dijon : Université de Bourgogne, CNRS, 2001 (Les Cahiers de l'Iréd, n° 62). 120 F.

Dans une première partie, les auteurs situent les évolutions des systèmes scolaires dans leur contexte et les analysent aussi dans une perspective théorique, à la lumière de l'économie et de la sociologie. Dans une seconde partie, ils présentent une synthèse des travaux ayant tenté d'appréhender les effets des politiques de l'autonomie et du choix sur le fonctionnement des établissements, sur les performances des élèves et sur les inégalités entre élèves. Enfin, dans une troisième partie, ils tirent des enseignements en matière de politique éducative et pointent les questions qu'il s'agit aujourd'hui d'instruire. On constate ainsi que les parents approuvent la possibilité de choisir un établissement mais que les effets attendus (plus de libertés pédagogiques pour les personnels, engagement dans l'innovation) ne se sont pas nécessairement produits. De même, le choix de l'établissement et l'accroissement de l'autonomie n'ont pas entraîné systématiquement des effets inéquitables : tout dépend des autres techniques de régulation qui les accompagnent. Selon les auteurs, plutôt que d'inciter les familles à choisir les « meilleures écoles », la priorité, pour les politiques de l'édu-

cation, réside dans l'amélioration de l'efficacité de « toutes les écoles », ce qui passe notamment par une politique vigoureuse de discrimination positive et de suivi effectif des écoles en difficulté, et un réel pilotage du système par les résultats des élèves.

Iréd : 9, av. Alain Savary, BP 47870. Dijon Cedex  
Tél. : 03 80 39 54 59. Fax : 03 80 39 54 79  
E-mail : iredu@u-bourgogne.fr  
Site : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>

#### • Revue

**Adolescence : Violence dans les collèges.** Le journal des psychologues, n° 190, 2001, 37 F  
Coordonné par C. Hoffmann et D. Lauru et consacré à la violence au collège, le dossier de ce numéro a pour projet d'analyser « l'acte de violence en interrogeant aussi le dispositif scolaire et culturel ». Articles de J.-P. Delahaye et S. Henrich, D. Lauru, E. Debarbieux, O. Douville, S. Lesourd, etc.  
Le journal des psychologues. Martin Media. 12, rue Poincaré, 55800 Revigny-sur-Ornain.  
Tél. : 03 29 70 56 33. Fax : 03 29 70 56 74

### COLLOQUE

**L'école, les parents : un dialogue en devenir,** colloque interacadémique organisé par l'IUFM de Bourgogne, du 24 au 26 janvier 2001, à l'ENESEAD de Dijon. Parmi les questions soumises au débat : le dialogue École-Parents s'impose aujourd'hui comme une donnée incontournable du système éducatif, mais qu'en attend chacun des partenaires, quelles visions ont-ils les uns des autres, quelles stratégies éducatives sont mises en place ? Le colloque, qui s'adresse aussi bien aux enseignants et formateurs qu'aux personnels éducatifs et sociaux, aux personnels des collectivités territoriales, aux étudiants et aux parents d'élèves, fera alterner les conférences (interventions de D. Glasman, G. Chauveau, B. Charlot, S. Genelot, J.-P. Jarousse, D. Thin, etc.) et les travaux en ateliers.

Renseignements :  
Anne-Marie Nestrigue (03 80 39 35 78) et sur le serveur Internet : <http://siam.ac-dijon.fr:99/gaia>

Jean-Paul CHANTEAU, INRP-CAS.

## BOUSSOLE

Le 14 juin 2001 est paru au BOEN n° 24 un texte précisant l'organisation des classes de 6<sup>e</sup> de collège à partir de septembre 2001. Il vient compléter les textes déjà publiés en 1999 (« La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun ») et en 2000 (« Rentrée 2000 dans les écoles, collèges »). Tous signent une volonté de transformation profonde du collège et font appel à la mobilisation des personnels de direction, enseignants, personnels de la vie scolaire, ATOS.

Ce texte rappelle la fonction de « creuset social » du collège républicain, insiste sur la nécessité d'apporter des réponses efficaces, pertinentes et différenciées à tous les élèves en difficulté. Il souligne l'importance d'une continuité du parcours scolaire (liaison avec l'école primaire en amont et avec le lycée en aval) et de l'harmonisation des pratiques. Il appelle à individualiser les parcours, pour une meilleure prise en compte des élèves en difficulté. Il argumente en faveur du dialogue avec les familles, et annonce une révision de la Charte de l'accompagnement scolaire dans laquelle seront précisées les conditions de participation des parents. Il invite à porter une attention accrue à la vie de l'élève (entre autres, l'éducation à la santé et à la sexualité). Autant de points qui prennent une importance et un relief particulier en ZEP et en REP.

Ce texte insiste sur l'importance d'une évaluation régulière et rigoureuse, aux fonctions bien identifiées. Elle aura une visée diagnostique en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, et certificative en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Un brevet d'études fondamentales attestera de la maîtrise de compétences et de connaissances définies nationalement. De

nouveaux modes d'organisation de l'enseignement (un professeur assurant deux disciplines) sont encouragés. Le texte renvoie à des outils à venir ou existants (« cahier d'exigences », « mon journal de 6<sup>e</sup> », Eduscol, etc.). Il annonce la parution d'un document recensant des expérimentations déjà mises en place grâce à la capacité d'innovation et à la créativité de la communauté éducative.

Bien que ce texte soit centré sur la 6<sup>e</sup>, priorité de la rentrée 2001, il insiste sur la nécessité d'anticiper l'orientation en fin de 3<sup>e</sup> et l'obligation de fournir à l'élève les informations et l'accompagnement lui permettant d'envisager, sans être dans l'urgence, une orientation positive et un projet professionnel. Les itinéraires de découverte dans quatre domaines interdisciplinaires au cycle central d'une part, et les enseignements choisis en 3<sup>e</sup> d'autre part, doivent aider les élèves à élaborer un projet de formation réaliste et durable. Les parcours de formation proposés par les SEGPA s'inscrivent également dans cette optique avec l'objectif d'une formation qualifiante et diplômante de niveau V pour chacun. L'organisation de la SEGPA s'inscrit dans le projet d'établissement, et la transition entre la SEGPA et le lycée professionnel doit s'appuyer sur une mise en réseau des établissements. Enfin le texte annonce un plan de développement de la scolarisation des élèves handicapés par la mise en place d'UPI (Unités pédagogiques d'intégration).

Claude VOLLKRINGER, INRP-CAS

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

décembre 2001 (4 NUMÉROS PAR AN)

n<sup>os</sup>  
**13/14**

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

GENRE D'ÉCRITS ET PROJET  
PLURIDISCIPLINAIRE

#### Ressources

DES RESSOURCES  
SUR LA « TOILE »

#### BRÈVES

DERNIÈRES PUBLICATIONS  
ACTES DE COLLOQUES

#### Boussole

RÉSEAUX D'ÉCOUTE, D'APPUI  
ET D'ACCOMPAGNEMENT  
DES PARENTS

#### Dossiers

DE L'USAGE DES OUTILS  
D'ÉVALUATION EN ZEP

Nous avons choisi de consacrer le dossier de ce numéro double d'*X. Y. ZEP* à la question de l'évaluation. Celle-ci est en effet à la fois l'une de celles dont l'importance ne cesse d'être réaffirmée pour disposer d'éléments de bilan plus variés et plus pertinents de la politique ZEP, et donc pour un meilleur pilotage et une meilleure régulation de celle-ci aux différents échelons de sa mise en œuvre (national, académique, départemental ou local), et l'une de celles à l'égard de laquelle le sentiment d'être démuni et d'avoir besoin d'aide est le plus souvent exprimé par les responsables et les équipes.

C'est sans doute aussi l'une de celles qui a le plus donné lieu à la production d'éléments nouveaux depuis les Assises nationales de 1998 à Rouen, et ce concernant chacune des deux fonctions, externe et interne, que Claude Thélot assignait en 1993 à la « culture de l'évaluation » qu'il souhaitait voir se développer dans notre système éducatif<sup>1</sup> : fonction externe permettant de rendre compte aux décideurs que sont les responsables des politiques publiques mais aussi les professionnels et les citoyens, de l'efficacité et de l'équité du système éducatif et des différentes unités qui le constituent (académie, école, établissement), mais aussi de l'efficacité et de l'équité de telle ou telle politique particulière – telle que la politique ZEP – et de sa mise en œuvre ; fonction interne visant à « fournir aux différents acteurs du système l'habitude et les moyens de réfléchir à leurs actions et, par là, de les infléchir en vue d'améliorer la réussite de l'École »<sup>2</sup>.

Chacun sait que le bilan de la politique ZEP est d'autant plus difficile à faire que celle-ci a été, depuis vingt ans, à géométrie variable, tant pour ce qui est du soutien et de l'attention dont elle a été l'objet de la part du ministère, que pour ce qui est des modifications de la carte de l'éducation prioritaire (qui, de 8,5 % des élèves et de 10,5 % des collégiens de l'enseignement public en 1982-1983, concerne aujourd'hui environ 20 % de ces élèves et collégiens). Les « labels » ZEP ou REP recouvrent donc des situations scolaires et sociales de plus en plus hétérogènes (un seul exemple : 10 % des collèges ZEP accueillent un peu moins de 45 % d'élèves issus de catégories sociales défavorisées alors que, à l'autre pôle, 10 % en accueillent plus de 80 %), ce qui relativise la portée et la signification des comparaisons ZEP-REP / hors ZEP-REP.

Les enquêtes menées en 1989 et 1995 par la DPD, concernant particulièrement le suivi des élèves entrés au collège, apportent néanmoins des données nouvelles particulièrement intéressantes, quoique malaisées à interpréter<sup>3</sup>. Ces données montrent que, si les 13 % d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 ayant fréquenté un collège de ZEP ont plus fréquemment redoublé et sont moins nombreux à avoir été orientés au terme de leur scolarité au collège en second cycle général ou technologique que leurs camarades jamais scolarisés en ZEP, ces écarts, qui ne surprendront personne, sont liés aux différences d'origine sociale et de réussite à l'école élémentaire. En revanche, à situations de départ comparables à l'entrée en 6<sup>e</sup> (même origine sociale et résultats équivalents aux évaluations nationales), les élèves scolarisés en ZEP atteignent plus fréquemment la 2<sup>de</sup> générale ou technologique que leurs homologues n'ayant jamais été scolarisés en ZEP, avantage qui ne concerne

(suite p. 13)

## GENRE D'ÉCRITS ET PROJET PLURIDISCIPLINAIRE

Le passage de l'école élémentaire au collège a été largement traité sous l'angle de l'adaptation psychologique et sociale: structure plus grande, changement de professeurs avec leurs méthodes et exigences particulières, changement de salles, etc. Mais entrer au collège, c'est aussi entrer dans un univers élargi, source d'interrogations, d'inquiétudes, mais aussi de découvertes et de développement potentiel de soi. Le recueil des propos des élèves met bien en évidence ces aspects contradictoires et amène à penser que les difficultés à l'entrée en 6<sup>e</sup> ne sont peut être pas là où l'institution tend à les placer.

Le recours plus important à l'écrit dès la 6<sup>e</sup>, que ce soit dans la prise d'information, la transmission de consignes, l'évaluation des connaissances, constitue un point d'achoppement essentiel pour bon nombre d'élèves. On peut se demander si, au-delà du caractère nettement plus systématique de ce recours à l'écrit, n'apparaît pas une difficulté à identifier le champ disciplinaire de référence et le genre d'écrit attendu par l'enseignant. Si toutes les disciplines doivent effectivement concourir à la maîtrise de la langue, a-t-on suffisamment insisté sur la manière spécifique dont chacune s'en emparait?

C'est à partir de ces questions qu'est née l'idée d'un projet pluridisciplinaire réunissant tous les enseignants d'une classe de 6<sup>e</sup> et la conseillère d'orientation-psychologue intervenant dans le collège. Dans cette classe, semblable aux autres classes de 6<sup>e</sup> du point de vue de sa composition, le travail a porté (à raison d'une heure supplémentaire pour les élèves et d'une heure de concertation toutes les six semaines pour les adultes) sur le thème « Des écrits pour le savoir ».

Le compte rendu d'expérience qui suit se situe du point de vue des élèves. Il ne développe pas, pour des raisons de place, les conditions du travail en équipe, ses difficultés et ses bénéfices.

Partant de l'intérêt toujours très vif des élèves de 6<sup>e</sup> pour le programme d'histoire, la progression du travail va suivre ce fil rouge qui permet d'aborder successivement quatre thèmes: l'origine de l'univers et de la terre, la découverte du feu, la naissance de l'écriture, la construction des pyramides. Chacun est abordé sous l'angle des différentes disciplines et le plus

souvent en lien avec les points à traiter dans le programme. Pour chaque thème, seront mis en confrontation des contes, des écrits scientifiques, des récits mythologiques et des textes historiques. Les élèves sont ainsi amenés à comparer des genres d'écrits différents non pas en se limitant aux différences formelles entre les textes mais en approchant la spécificité des intentions de l'auteur, des raisonnements et des cadres de références qui les sous-tendent.

Ainsi sur l'origine de la terre, les élèves sont-ils invités à comparer plusieurs contes de divers pays, un texte scientifique, des récits d'historiens de l'antiquité. À la fin de cette séquence, un texte mélangeant des phrases extraites de différents genres d'écrits est proposé aux élèves. Ils doivent indiquer celles qui pourraient être extraites d'un manuel de sciences et celles qui pourraient provenir d'un conte.

Cette première étape est plutôt bien réussie par les élèves, mais l'étude des « phrases ambiguës qu'on ne sait pas classer », s'avère particulièrement riche. Elle permet de pointer les formes et les cadres de références de chaque genre de texte.

Ainsi une phrase comme: « C'était la plus petite des planètes », acceptable dans un conte, nécessite que l'on précise dans un texte scientifique les termes de la comparaison: c'est-à-dire « dans le système solaire ». De même, dans une phrase telle que « les rayons du soleil étaient forts, si forts qu'ils brûlaient tout sur leur passage », les élèves repèrent bien l'amplification courante dans le conte, là où un écrit scientifique aurait insisté sur des indicateurs objectifs: la température, l'explication du processus.

La contribution de la conseillère d'orientation-psychologue a porté sur la réalisation d'une enquête effectuée par les élèves de la classe, auprès d'enfants plus jeunes à propos du thème travaillé en classe: l'origine de la terre, les astres, l'alternance du jour et de la nuit, les saisons. L'examen des réponses a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques du raisonnement enfantin: animisme, personnalisme, finalisme. Une exploitation commune avec les professeurs d'histoire-géographie et de SVT s'est avérée très intéressante car les élèves ont repéré les confusions entre cause et conséquence, l'attribution d'inten-

tions et de sentiments aux processus physiques, l'absence d'objectivité et de recours à la preuve.

Cette découverte faite à propos d'enfants de 4 à 7 ans, a finalement permis aux élèves de la classe de mieux cerner les liens entre fond et forme, entre intentions, raisonnement et genre d'écrits. On peut faire l'hypothèse que l'écriture leur apparaîtra moins comme un ensemble de contraintes formelles que comme un moyen de donner un point de vue sur un événement, en fonction d'un cadre de référence donné.

La classe a réalisé pour le spectacle de fin d'année de petites saynètes sur les thèmes travaillés durant l'année. Ils ont écrit de petits textes illustrant le point de vue du savant, de l'homme de la rue, de l'historien, du poète, de l'enfant. Textes qu'ils ont ensuite mis en scène. À en juger par les rires, chacun des personnages était bien dans le genre.

Il n'a pas été possible d'effectuer une évaluation rigoureuse impliquant une base témoin et prenant comme bases à la fois les résultats de l'évaluation nationale et des critères d'appréciation d'une bonne identification des écrits attendus. Toutefois on a pu noter des progrès dans l'organisation du récit, en français, dans la maîtrise d'une chronologie, en histoire, dans la compréhension de ce qu'est une démarche expérimentale. Ceci doit être bien entendu précisé et affiné dans le travail de cette année.

Catherine REMERMIER  
Conseillère d'orientation  
psychologue et les enseignants  
de 6<sup>e</sup>F du collège Gérard Philippe  
à Aulnay-sous-Bois.

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,  
Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUGUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT, Éveline COCHET  
Martine KHERROUBI, Claude VOLKCRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40

Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr

ISSN 1276-4760

CPPA n° 0902B05544

## ICoTEP<sup>1</sup>, UN DISPOSITIF D'AIDE AU PILOTAGE DES ZONES ET RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

JEAN-CLAUDE ÉMIN\* ET ANNY ALINE\*\*

Au cours de la préparation, puis du déroulement, en juin 1998, des Assises nationales de Rouen, la demande d'un « tableau de bord » des ZEP ou tout au moins des éléments qui permettraient aux équipes des zones de constituer progressivement un tel « tableau de bord » avait été largement exprimée. Les difficultés qu'avaient connues nombre de ces équipes pour renseigner les « livrets jaunes et bleus » destinés à faire le point sur leur situation, sur son évolution et sur l'état d'avancement de leurs projets, avaient clairement fait apparaître un certain nombre de problèmes – fréquents au sein de l'Éducation nationale mais particulièrement handicapants pour les équipes de zone : difficulté à mobiliser et à mettre en forme les informations disponibles dans les différents systèmes d'information, manque de références auxquelles se confronter pour établir un diagnostic relatif de sa situation aussi bien sociale que scolaire, absence de mémoire des actions conduites, des moyens mobilisés, des résultats obtenus, ce qui rendait difficile une mise en perspective des projets et des réalisations, etc.

La fourniture aux zones et aux réseaux d'indicateurs qui contribueraient à pallier ces difficultés avait donc été logiquement annoncée parmi l'ensemble des orientations retenues à l'issue des Assises nationales de Rouen. Un groupe de travail comprenant des responsables et coordonnateurs de zones, des responsables politiques et statistiques de départements et d'académies était mis en place sous l'égide des deux directions du Ministère, en charge respectivement des orientations nationales de la politique d'éducation prioritaire et de la conception des outils d'évaluation et de pilotage : la direction de l'enseignement scolaire et la direction de la programmation et du développement.

Avant de présenter plus en détail, le dispositif issu de ces travaux – dispositif qui est actuellement en cours d'expérimentation – il est utile d'évoquer les questions auxquelles il s'efforce de

répondre. Il s'agit des questions que doivent résoudre les pilotes d'une zone ou d'un réseau.

### **DONNER DES ÉLÉMENTS PERMETTANT D'ÉTAYER UN DIAGNOSTIC DE SITUATION ET D'ÉVOLUTION**

Les équipes des zones et des réseaux connaissent de façon intuitive – et souvent de façon très fine et nuancée – la situation qui est la leur. Cependant, cette connaissance est souvent grevée par deux difficultés : d'une part, le manque de points de comparaison (comment nous situons-nous par rapport à d'autres ? nos conditions de fonctionnement, nos résultats sont-ils meilleurs ou moins bons que ceux qu'obtiennent ou que connaissent les autres, à situation identique ?) et, d'autre part, l'absence d'appréciation de l'évolution de cette situation dans le temps, appréciation qui doit, elle aussi, être relative.

Donner aux responsables des zones et des réseaux des points de comparaison, des références significatives qui leur permettent de répondre aux questions que l'on vient d'évoquer, et leur fournir des données qui puissent être suivies de façon constante au fil du temps est l'un des premiers objectifs qui a été fixé.

Pour ce qui concerne la situation sociale, voire scolaire des zones, nombre de ces données ont été utilisées lors de la révision de la carte de l'éducation prioritaire et il est intéressant de noter que dans plusieurs cas, ces données ont également été mises à profit pour effectuer les analyses qui ont conduit à dégager les priorités en matière de politique de la ville.

### **CONTRIBUER À DÉFINIR DES ACTIONS ET À FIXER DES OBJECTIFS**

Il s'agit d'aider les équipes à mieux apprécier ce que peuvent être leurs points forts et leurs points faibles, à repérer les éléments sur lesquels elles peuvent prendre appui pour agir, ceux qui, au contraire, doivent faire l'objet d'une attention particulière. Il convient de les aider à le faire en se fondant sur les

grands objectifs du système éducatif, d'où la nécessité de leur fournir des indicateurs qui permettent d'apprécier le degré d'atteinte de ces grands objectifs par leurs élèves : acquisition des connaissances, engagement effectif dans des voies de formation qualifiantes, etc.

### **FACILITER LE DIALOGUE, DISCUTER AVEC TOUS LES PARTENAIRES**

Discuter son contrat de réussite avec les responsables académiques ou départementaux, aussi bien en termes d'objectifs que de moyens à mobiliser pour les atteindre, implique de parler un langage commun, de se fonder sur des données qui soient compréhensibles par les deux parties au dialogue. Du point de vue des autorités académiques, qui doivent avoir une telle démarche avec de nombreuses équipes de zones et dégager des priorités parmi l'ensemble de ce que proposent et sollicitent les unes et les autres, il est impératif – ne serait-ce que dans un souci d'équité – de pouvoir faire des comparaisons, donc d'appuyer le dialogue conduit avec chacune des équipes sur des données homogènes et comparables.

De même, les discussions à conduire avec l'ensemble des partenaires que l'on doit mobiliser autour d'un projet – collectivités locales, autres services publics, mouvement associatif, etc. – doivent prendre appui sur un minimum de transparence quant à la situation dans laquelle on se trouve et aux objectifs que l'on se fixe.

### **PERMETTRE LE SUIVI DES ACTIONS, DES MOBILISATIONS DE MOYENS, DES RÉSULTATS**

Il est inutile d'insister sur cette exigence, évidente pour un pilotage efficace, et qui suppose de disposer d'indicateurs dont la définition soit stable dans le temps et dans l'espace.

### **CONSTITUER UNE MÉMOIRE, METTRE EN PERSPECTIVE**

Ceci rejoint un autre souci majeur auquel le dispositif proposé s'efforce de donner une réponse : la constitution et l'entretien d'une mémoire qui fait encore

\* Jean-Claude Émin, chargé de la sous-direction de l'évaluation à la Direction de la programmation et du développement (DPD).

\*\* Anny Aline, chargée d'études au Bureau du réseau scolaire de la Direction des enseignements scolaires (DESCO).

1. ICoTEP : Des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire.

trop souvent cruellement défaut à l'Éducation nationale. Il ne s'agit pas seulement d'une « préoccupation d'historien », mais surtout de la nécessité de prendre du recul et de juger du résultat de certaines actions sur une longue période (par exemple, le résultat d'un ensemble de mesures tendant à regagner une certaine mixité sociale du recrutement d'un établissement ne peut s'envisager qu'à long terme). De même, il est important qu'un nouvel arrivant puisse disposer rapidement d'informations qui lui permettent de prendre la mesure d'une situation et d'adhérer au projet de la zone ou du réseau.

**PERMETTRE AUX RESPONSABLES, AUX PÉDAGOGUES, DE SE CONCENTRER SUR LEUR MÉTIER, DE GAGNER DU TEMPS, D'ALLER À L'ESSENTIEL**

Leur fournir des indicateurs tout calculés, référencés, c'est leur permettre de gagner du temps en faisant jouer la division du travail. Le fait de se voir établir régulièrement des indicateurs à partir des données fournies par les zones et les réseaux par le biais des diverses enquêtes<sup>2</sup> doit permettre aux responsables d'aller à l'essentiel, de se consacrer au cœur de leur métier, en laissant aux statisticiens le soin de faire le leur.

**DANS LA LOGIQUE D'UNE POLITIQUE NATIONALE PILOTÉE AUX NIVEAUX ACADÉMIQUE ET LOCAL**

Le dispositif ICoTEP s'inscrit dans cette logique politique. En effet, il ne serait ni légitime, ni possible de construire au niveau central un ensemble complet d'indicateurs qui puisse rendre compte des spécificités de tel projet ou de tel contrat de réussite particulier. Le tableau de bord d'une zone ou d'un réseau n'a d'ailleurs pas à être le même partout et ne peut être conçu et construit que par les équipes de chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire. En revanche, il doit comprendre un « cœur » d'indicateurs standard, qui seuls peuvent être homogènes d'une zone à l'autre et donc asseoir des comparaisons, et qui, pour une partie, doivent permettre de rendre compte de l'atteinte des objectifs du service public national, objectifs qui s'imposent à tous.

Le dispositif ICoTEP doit donc pouvoir être enrichi, à la fois d'indicateurs que les responsables académiques ou départementaux peuvent préparer à partir des données dont ils disposent (par exemple les résultats au diplôme national du Brevet) et d'indicateurs locaux spécifiques au contrat de réussite, construits localement.

**PAS DE PILOTAGE AUTOMATIQUE**

Il est d'autant plus important d'inciter les équipes à constituer elles-mêmes leur tableau de bord qu'il ne saurait être question de laisser croire que le pilotage d'une zone peut se faire « d'en haut » ou relever de quelque procédure automatique que ce soit. C'est pourquoi, contrairement à ce qui se fait souvent dans ce type de dispositif, on n'a pas cherché à structurer a priori les indicateurs dans un modèle théorique de fonctionnement d'une zone ou d'un réseau (ressources, fonctionnement, environnement, résultats, etc.). On s'est contenté de fournir des indicateurs communs que les équipes et les responsables académiques et départementaux devront organiser et compléter en fonction de chaque contrat de réussite. En effet, comme on l'a indiqué plus haut à propos d'un indicateur de composition sociale de la population scolaire, un tel indicateur peut, selon le moment et le point de vue, être considéré comme un indicateur d'environnement ou d'état (cette composition sociale s'impose à une zone à un moment donné) ou comme un indicateur de résultat (qui permet d'apprécier sur le moyen ou le long terme l'impact de mesures visant une meilleure mixité sociale du recrutement d'un établissement).

**UN EFFORT D'ERGONOMIE**

Il n'est pas question ici d'entrer dans le détail de ce dispositif d'indicateurs. Celui-ci est présenté sur un site Web. Il est mis en ligne sur ce site, mais il appartient au recteur de chaque académie de décider du degré d'ouverture qu'il lui donne : accès de chaque réseau à ses seules données propres ou accès de tous

les réseaux aux données de l'ensemble des réseaux de l'académie. En tout état de cause, le mode normal d'accès à ces données est Internet, avec la possibilité de charger ces données pour les compléter, les structurer ou les présenter comme on le souhaitera. Seul le correspondant académique de l'éducation prioritaire de chaque académie a autorité pour ouvrir l'accès au site Internet ICoTEP.

Chaque indicateur, est assorti d'une « fiche de lecture » qui présente son mode de calcul, l'utilisation que l'on peut en faire, les croisements possibles avec d'autres, des suggestions d'indicateurs complémentaires et... les précautions à prendre éventuellement lors de son utilisation.

**UN APERÇU DES INDICATEURS D'ICoTEP**

Ces indicateurs sont présentés ci-dessous. Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article d'en faire un commentaire complet. On donnera cependant un aperçu des discussions auxquelles a donné lieu leur mise au point.

Dans un premier temps, seule la proportion d'élèves d'origine dite « défavorisée » avait été envisagée pour cet indicateur (voir tableau 1). On se situait, de ce fait, dans une logique du type de celle qui avait présidé à la redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire. À l'issue des discussions, le choix a été fait de présenter l'ensemble de la composition sociale afin de donner une vue plus complète du degré de mixité sociale des collèges, d'inciter à la confronter à celle du quartier et de permettre le suivi de l'impact de mesures destinées à « regagner la mixité sociale » des collèges.

LISTE DES INDICATEURS, (réf. nat <sup>le</sup> France métrop. + DOM)  Indicateurs d'environnement social	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>E1 Composition sociale des classes de sixième (y compris SEGPA)</b>						
- Proportion d'élèves d'origine « défavorisée »	62,6 %	39,5 %	44,4 %	62,4 %	39,4 %	44,2 %
- Proportion d'élèves d'origine « moyenne »	20,9 %	26,6 %	25,4 %	20,8 %	26,6 %	25,4 %
- Proportion d'élèves d'origine « favorisée »	17,4 %	33,8 %	30,1 %	16,8 %	33,9 %	30,4 %
<b>E2 Composition sociale des classes de sixième (hors SEGPA)</b>						
- Proportion d'élèves d'origine « défavorisée »	62,1 %	39,2 %	44,0 %	62,5 %	39,2 %	44,0 %
- Proportion d'élèves d'origine « moyenne »	21,1 %	26,7 %	25,6 %	20,8 %	26,6 %	25,4 %
- Proportion d'élèves d'origine « favorisée »	16,8 %	34,0 %	30,4 %	16,9 %	34,1 %	30,5 %

Tableau 1

2. Il est bien évident que les grèves administratives dans le premier degré rendent impossible actuellement le calcul et la fourniture de certains des indicateurs d'ICoTEP.

RETARDS, REDOUBLANTS	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>E3</b> Proportion d'élèves en retard au début du cycle 3	26,0 %	14,7 %	16,7 %			
<b>E4</b> Proportion d'élèves en retard à la fin du cycle 3	30,8 %	18,1 %	20,3 %			
<b>E5</b> Proportion de redoublants parmi les effectifs de 6 <sup>e</sup>	12,0 %	9,4 %	10,0%	10,8 %	8,7 %	9,1 %
<b>E6</b> Proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en 6 <sup>e</sup>	8,3 %	4,2 %	5,1 %	7,3 %	3,7 %	4,4 %
<b>E7</b> Proportion de redoublants parmi les effectifs de 3 <sup>e</sup> (sauf 3 <sup>e</sup> d'insertion)	7,9 %	7,7 %	7,7 %	6,5 %	6,5 %	6,5 %
<b>E8</b> Proportion d'élèves en retard de 2 ans ou plus en 3 <sup>e</sup> (sauf 3 <sup>e</sup> d'insertion)	12,4 %	6,9 %	7,9 %	11,9 %	6,5 %	7,5 %

Tableau 2

SCOLARISATION PRÉCOCE	Année 1999-2000		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>E9</b> Indicateur de scolarisation à 2 ans dans le secteur public	37,9 %	30,7%	32,0 %

Tableau 3

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>E10</b> Évolution des effectifs d'élèves depuis 1997						
- Évolution des effectifs d'élèves en pré-élément.	98,3 %	102,2 %	101,5 %			
- Évolution des effectifs d'élèves en élémentaire	97,2 %	99,4 %	99,0 %			
- Évolution des effectifs d'élèves en collège	96,9 %	100,7 %	99,8 %	95,9 %	101,2 %	100,0 %
- Évolution des effectifs d'élèves en lycée	96,0 %	98,9 %	98,8 %	92,6 %	97,4 %	97,2 %
- Évolution des effectifs totaux	97,3 %	100,2 %	99,7 %			

Tableau 4

MOYENS EN PERSONNELS	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>P1</b> Nombre d'enseignants pour 100 élèves des écoles	5,56	4,75	4,89			
<b>P2</b> Dotation horaire totale dans les collèges	1,33	1,21	1,23	1,35	1,22	1,24
<b>P3</b> Nombre d'aides éducateurs pour 100 élèves dans les écoles élément	0,99	0,42	0,52			
<b>P4</b> Nombre d'aides éducateurs pour 100 élèves dans les collèges	1,00	0,38	0,50	1,06	0,53	0,65
<b>P5</b> Nombre moyen d'élèves par classes dans les écoles maternelles	23,60	25,80	25,40			
<b>P6</b> Nombre moyen d'élèves par classes dans les écoles élémentaires	21,20	24,40	22,20			
<b>P7</b> Nombre moyen d'élèves par structure pédagogique dans les collèges	21,40	23,20	22,80	21,30	23,20	22,80

Tableau 5

Ces indicateurs sont fournis pour chacun des collèges lorsque la zone où le réseau en comprend plusieurs.

Dans le tableau 2, les indicateurs présentant une proportion d'élèves en retard doivent être interprétés compte tenu du fait que le retard est cumulatif. Par exemple, l'indicateur E6 qui donne la proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en 6<sup>e</sup> ne distingue pas le retard constitué au cours de la scolarité primaire et celui qui peut être dû à un redoublement de la 6<sup>e</sup> elle-même. La confrontation de ces indicateurs peut inciter à une réflexion sur les niveaux où le retard se constitue.

Les indicateurs E5 et E7 présentent des proportions de redoublants respectivement en 6<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, quel que soit leur collège d'origine. Il ne s'agit pas de taux de redoublement.

En ce qui concerne le tableau 3, il ne s'agit pas d'un taux de scolarisation, impossible à établir puisqu'on ne connaît pas le nombre d'enfants de deux ans habitant chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire, mais du rapport entre les effectifs d'enfants de deux ans et les effectifs d'enfants de quatre ans scolarisés dans le public.

Cette estimation est généralement bonne au niveau départemental, académique et *a fortiori* au niveau national. Elle peut être plus hasardeuse, et demande à être interprétée finement au niveau local, lorsque la zone ou le réseau connaît des mouvements importants de population.

Dans le tableau 4, la même remarque que pour le tableau 3 vaut pour cet indicateur. On notera en tout cas, qu'au plan national, les écoles et les établissements des zones et réseaux d'éducation prioritaire connaissent – sur la base de la carte établie en 1999 et « reconstituée » pour 1997 – une décroissance de leurs effectifs plus accentuée que celle des autres écoles ou établissements. Les effectifs globaux de ces derniers peuvent même avoir connu une certaine augmentation, ce qui n'a jamais été le cas pour l'éducation prioritaire au cours de ces dernières années.

L'interprétation d'une telle donnée doit tenir compte de la combinaison possible de plusieurs éléments, notamment les tendances démographiques lourdes du secteur et les phénomènes « d'évaporation » ou de fuite vers le privé ou d'autres écoles.

Les indicateurs du tableau 5 permettent d'apprécier l'effort de l'État en direction de l'éducation prioritaire. Le nombre moyen d'élèves par « structure pédagogique » des collèges (indicateur P7) est la taille moyenne des groupes d'élèves que les enseignants ont en

PERSONNELS, STABILITÉ	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>P8</b> Proportion d'ens. en poste depuis moins de 2 ans dans la même école	36,2 %	31,2 %	32,2 %	36,3 %	31,7 %	32,6 %
<b>P9</b> Proportion d'ens. en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège	39,5 %	32,7 %	34,2 %	40,6 %	34,3 %	35,7 %
<b>P10</b> Proportion d'ATOSS en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège	25,1 %	21,7 %	22,4 %	25,6 %	23,3 %	23,8 %
<b>P11</b> Proportion d'enseignants de moins de 30 ans dans les écoles	16,8 %	9,9 %	11,3 %	17,3 %	10,3 %	11,7 %
<b>P12</b> Proportion d'enseignants de moins de 30 ans dans les collèges	20,9 %	12,8 %	14,6 %	22,5 %	14,0 %	15,9 %
<b>P13</b> Proportion d'ATOSS de moins de 30 ans dans les collèges	6,9 %	6,0 %	6,2 %	6,2 %	5,4 %	5,6 %

Tableau 6

MOBILITÉ ET ORIENTATION DES ÉLÈVES : TAUX D'ACCÈS	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>A1</b> Taux d'accès de 6 <sup>e</sup> en 3 <sup>e</sup> dans le même collège	71,8 %	74,7 %	74,1 %	71,8 %	75,0 %	74,3 %
<b>A2</b> Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e générale et technologique	48,6 %	59,8 %	57,4 %	50,7 %	61,8 %	59,5 %
<b>A3</b> Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e professionnelle	36,6 %	24,4 %	26,9 %	35,5 %	23,5 %	26,0 %
<b>A4</b> Taux d'accès de 3 <sup>e</sup> en 2 <sup>nd</sup> e	85,0 %	83,9 %	84,2 %	86,0 %	85,0 %	85,2 %

Tableau 7

INDICATEURS DE PARCOURS SCOL. : DEVENIR DES ÉLÈVES	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
<b>D1</b> Devenir des élèves de CM2 en fin de 6 <sup>e</sup> Passage en 5 <sup>e</sup> , redoubl. en 6 <sup>e</sup> , réorient. en SES-SEGPA, autre	Cet indicateur ne sera disponible qu'en 2002-2003.					
<b>D2</b> Devenir des élèves de 3 <sup>e</sup> en fin de 2 <sup>nd</sup> e générale et techno. :						
- 1 <sup>re</sup> S	20,5 %	29,1 %	27,6 %	21,0 %	30,0 %	28,4 %
- 1 <sup>re</sup> L	9,7 %	10,9 %	10,7 %	8,8 %	10,3 %	10,0 %
- 1 <sup>re</sup> ES	12,4 %	15,0 %	14,5 %	12,9 %	15,8 %	15,3 %
- 1 <sup>re</sup> SMS ou STT	18,7 %	12,8 %	13,9 %	18,3 %	12,5 %	13,6 %
- 1 <sup>re</sup> STL ou STI	7,1 %	6,6 %	6,7 %	6,9 %	6,7 %	6,7 %
- 1 <sup>re</sup> BTN spécifique	0,2 %	0,4 %	0,4 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %
- BEP ou CAP	4,4 %	2,7 %	3,0 %	4,4 %	2,5 %	2,9 %
- Redoublement	22,0 %	17,4 %	18,2 %	22,5 %	16,9 %	17,9 %
- Autre	5,0 %	5,0 %	5,0 %	4,8 %	4,9 %	4,9 %
<b>D3</b> Devenir des élèves de 3 <sup>e</sup> en fin de 2 <sup>nd</sup> e professionnelle						
- Terminale BEP ou deuxième année de CAP	80,3 %	83,8 %	82,9 %	78,6 %	82,2 %	81,3 %
- Réorient. ou redoubl.	6,9 %	4,8 %	5,4 %	7,1 %	4,7 %	5,4 %
- Autre	12,7 %	11,3 %	11,6 %	14,3 %	13,0 %	13,3 %

Tableau 8

RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS NATIONALES EN CE2 ET EN 6 <sup>e</sup>
<b>R1</b> Scores par champ – CE2
<b>R2</b> Répartition des élèves selon leur score global – CE2
<b>R3</b> Taux de réussite par item – CE2
<b>R4</b> Scores par champ – 6 <sup>e</sup>
<b>R5</b> Répartition des élèves selon leur score global – 6 <sup>e</sup>
<b>R6</b> Taux de réussite par item – 6 <sup>e</sup>

Tableau 9

charge, compte tenu des dédoublements de division et des effectifs réduits de certains enseignements ou de certaines options. Elle est donc inférieure au nombre moyen d'élèves par division.

Ces indicateurs permettent de s'interroger sur l'utilisation privilégiée que la zone ou le réseau a fait des moyens dont elle a pu bénéficier, au profit, par exemple, d'une diminution des effectifs par division ou d'autres usages.

Dans le tableau 6, la confrontation des deux indicateurs (stabilité et âge) fait ressortir qu'en moyenne, les personnels enseignants des zones et réseaux d'éducation prioritaire se différencient certes de ceux des autres écoles et établissements par une mobilité plus accentuée, mais ils s'en différencient surtout par leur plus jeune âge.

La mobilité ne s'apprécie pas par rapport à toute la zone ou tout le réseau, mais par rapport à l'école ou au collège d'affectation.

Les taux d'accès sont des indicateurs dont l'interprétation est délicate (voir tableau 7). Le premier (le taux d'accès de 6<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> dans le même collège) donne la probabilité qu'un élève entrant en 6<sup>e</sup> dans un collège fasse toute sa scolarité jusqu'en 3<sup>e</sup> dans ce même collège. Il est donc sensible aux départs d'élèves, quelle qu'en soit la cause: déménagement, « fuite » vers un autre collège ou le privé, orientation vers une classe qui n'existe pas dans le collège (par exemple, une 3<sup>e</sup> d'insertion), etc.

Les trois indicateurs du tableau 8 qui renseignent sur le devenir des élèves à l'issue de l'année scolaire qui a suivi leur départ de l'école ou du collège constituent les outils d'un dialogue particulièrement intéressant entre établissements de niveaux successifs.

Les indicateurs (voir tableau 9), qu'il aurait été trop volumineux de présenter ici, sont déjà disponibles si l'on confronte les résultats des évaluations réalisées dans la zone ou le réseau aux références nationales fournies chaque année.

La présentation de ces indicateurs sur ce site Web (cf. p. 4, « un effort d'ergonomie ») est assortie de commentaires, de pistes possibles d'interprétation et de propositions de croisement des uns avec les autres. C'est en effet le croisement des indicateurs et l'examen de leur évolution dans le temps qui permettent véritablement de poser des hypothèses d'action. De même, ce premier ensemble d'indicateurs doit être complété de tout ce que savent les équipes, pour permettre un pilotage effectif, qui ne se conçoit qu'au plan local et un suivi du contrat de réussite. La fourniture par le Ministère de ce dispositif d'indicateurs est une des contributions qu'il apporte à ce pilotage.



## QUELQUES PRINCIPES QUI ONT PRÉSIDÉ À L'ÉLABORATION DU TABLEAU DE BORD POUR L'ACADÉMIE DE PARIS

MARC BABLET\*

Le tableau de bord de l'académie de Paris s'inscrit volontairement dans une problématique de la régulation et du pilotage, notamment avec l'outil statistique. Le pilotage en question s'entend à deux niveaux : tout d'abord le niveau académique (responsables et groupe de pilotage académique), ensuite le niveau de chacun des réseaux d'éducation prioritaire concernés et de leurs équipes de pilotage. Il s'agit de permettre, d'une part à la direction de l'académie de Paris, d'autre part, à chacune des équipes de pilotage sur le terrain, de connaître les tendances d'un certain nombre d'indicateurs dont on fait l'hypothèse qu'ils sont représentatifs des situations sociales et éducatives et des relations entre les deux que l'on veut faire évoluer avec la politique de l'éducation prioritaire.

Une autre perspective qui présida à sa conception est l'idée qu'aucun indicateur n'a de valeur en lui-même indépendamment, d'une part, de mises en relation avec d'autres indicateurs, d'autre part, d'inscription dans une réflexion explicative et dans laquelle les indicateurs prennent précisément la place d'éléments d'information ponctuels sur la situation d'une population. Ce sera par un travail de mise en relation, de mise en perspective, d'inscription dans une réflexion que chacun d'entre eux prendra l'épaisseur d'une part de réalité et permettra de passer progressivement à la construction d'une représentation aussi utile que possible aux objectifs de l'Éducation prioritaire. Il n'est, par exemple, pas neutre, quand on s'intéresse aux résultats de l'évaluation en sixième, de choisir de s'intéresser aux résultats globaux de la population des REP, ou de s'intéresser aux résultats par champs ou par types de compétences, ou de s'intéresser aux résultats des « défavorisés » tels qu'ils sont définis par les IPES, ou de s'intéresser aux 10 % d'élèves les plus faibles. On a choisi, à cet égard, de concentrer pour l'instant, le tableau de bord de l'académie de Paris sur des informations relatives aux élèves et à l'environnement social. Il va de soi qu'il conviendra, à l'avenir, de complexifier la problématique proposée, notamment en prenant en compte davantage les enseignants, leurs conditions d'exercice et leurs pratiques (même

si l'on peut d'ores et déjà considérer que le retard scolaire est une pratique enseignante, plus qu'un choix des élèves et des familles actuellement et que d'autre part les taux d'encadrement sont des indicateurs de moyens disponibles).

Un troisième principe est un principe de prudence et de mise en garde dans la constitution des informations et dans leurs interprétations. Contrairement à une idée reçue, on fait l'hypothèse que l'on ne peut pas faire tout dire à un chiffre à partir du moment où l'on connaît la manière dont il a été constitué et la fiabilité des sources d'information qui l'ont constitué. En retour, l'existence même d'un tableau de bord doit sensibiliser les directeurs d'école et les chefs d'établissement à la nécessité et à l'intérêt qu'il y a à tenir correctement à jour les bases d'information informatisées. Mais cela suppose que les lecteurs de tableaux de bord soient bien formés à la lecture critique des données qui permet de dépasser le « de toute manière on peut leur faire tout dire et son contraire » que l'on entend souvent encore quand on travaille avec ce type d'informations. C'est la raison pour laquelle on a considéré que la diffusion de ces données devait s'accompagner d'une animation permettant un recul par rapport à l'immédiateté d'une différence d'ailleurs souvent visuellement exagérée par une présentation graphique.

En outre, dans le souci d'éviter les effets pervers fréquents de la diffusion de l'information concernant un sujet sensible, il a été également considéré comme utile, d'une part, de ne diffuser aux acteurs de chacun des réseaux d'éducation prioritaire que sa propre situation en regard de la situation de la moyenne des réseaux d'éducation prioritaire et de la moyenne académique et, d'autre part, de ne pas assurer de large diffusion publique de cette information. Il va de soi que dans le territoire parisien la question de la compétition possible entre les établissements et son corollaire en termes de risques de fuites d'établissement nous a amenés à beaucoup de prudence dans l'utilisation des indicateurs et surtout en ce qui concerne leur diffusion, d'autant que la question de la mixité sociale est une des perspectives priori-

taires du projet académique pour les REP dans le cadre de la politique de la Ville.

### LE TRAVAIL D'ANIMATION SUR LA QUESTION DU TABLEAU DE BORD

Comme nous en sommes encore au début de l'utilisation des tableaux de bord d'indicateurs, il s'agit à la fois, avec l'outil statistique de permettre une analyse de situations et de leurs évolutions sur des indicateurs constants d'une année sur l'autre et de permettre aux acteurs des terrains concernés de se familiariser avec l'usage des outils statistiques à cette fin. Afin d'éviter des incompréhensions ou des malentendus, il était donc important que le tableau de bord soit intégré à une animation qui permette d'une part de préciser l'intérêt et les limites de chacun des indicateurs, d'autre part de commencer un débat contradictoire quant aux interprétations à en proposer notamment en permettant leur lecture croisée.

Dans la perspective de la familiarisation avec ces nouveaux outils, il était également très important de ne pas retenir trop d'indicateurs mais de retenir des indicateurs pertinents, susceptibles de constituer des informations intéressantes pour éclairer, d'une part, les orientations données par les responsables académiques (et permettre l'analyse des évolutions afin de faire évoluer ces orientations), et d'autre part, les pratiques mises en œuvre dans chacun des terrains concernés (et leur permettre des réorientations utiles, notamment dans un premier temps dans la perspective de réduire des disparités discutables dans des pratiques comme le retard scolaire).

Concernant le travail d'animation sur la question du tableau de bord de l'éducation prioritaire, on a donné une attention particulière en procédant en trois étapes successives. La première étape a consisté à permettre aux coordonnateurs des réseaux d'éducation prioritaire de se familiariser avec les indicateurs en leur fournissant des éléments et en leur demandant de lister, en groupe de travail, les indicateurs qui leur paraissaient pertinents pour la politique menée sur le terrain. La seconde étape a consisté à rassembler auprès des services concernés (entre autres, la division des écoles, le

\* Marc Bablet, IA-IPR dans le Val-de-Marne, anciennement chargé de mission académique REP à Paris.

service statistique académique, la division des élèves et des établissements; rien n'aurait été en particulier possible sans l'attention portée aux REP par le service statistique), les éléments d'information relatifs aux indicateurs retenus, de façon à les mettre en forme notamment sous forme graphique toujours accompagnée d'un triple commentaire: des éléments relatifs à la constitution de la donnée, des éléments de réflexion sur l'indicateur, des perspectives pour la réflexion et pour l'action à partir de l'indicateur concerné. La troisième étape a consisté à présenter le tableau de bord ainsi constitué tout d'abord aux responsables des REP puis aux coordonnateurs des réseaux d'éducation prioritaire. Enfin le chargé de mission académique a organisé dans chacun des réseaux une réunion de travail pour présenter les principaux indicateurs aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école afin de commencer une première discussion sur l'interprétation à conduire de la situation de leurs réseaux et sur les perspectives à privilégier en conséquence.

Parallèlement à cette démarche, le CEFISEM-CAREP a proposé des groupes de travail au sein desquels certains des enseignements permis par le tableau de bord ont pu faire l'objet de discussions: la question des évaluations CE 2 et 6<sup>e</sup> et de leurs usages, la question de l'absentéisme et des déscolarisations, la question des évolutions du collège. En outre des éléments d'analyse approfondie concernant l'évaluation CE2 et 6<sup>e</sup> ou des propositions d'actions relatives à la prévention des déscolarisations ont été fournis aux terrains concernés.

### **QUELS INDICATEURS POUR QUELLES PERSPECTIVES DES CONTRATS DE RÉUSSITE ?**

On a développé à Paris, suite au rapport Moisan-Simon et au forum académique des REP, une relance de l'éducation prioritaire qui a porté sur trois perspectives qui conditionnent la réussite scolaire en REP: des déterminants non scolaires, des déterminants scolaires, des déterminants pédagogiques.

Il s'agissait donc de disposer dans le tableau de bord, d'indicateurs permettant de rendre compte de la réussite scolaire d'une part et de son niveau comparé à des références reconnues et de l'évolution de certains des déterminants de cette réussite que les contrats de réussite cherchaient à faire évoluer d'autre part. On a choisi de restituer à chaque REP constitué en 1999 une dimension historique en lui faisant connaître, sur les indicateurs disponibles, comment il avait évolué depuis 1994 et comment son rapport à la moyenne REP ou à la moyenne académique avait évolué sur cette période.

En ce qui concerne la réussite on s'est concentré sur l'évaluation CE2 et 6<sup>e</sup> et

ses résultats d'une part et sur des suivis de cohorte d'autre part.

En ce qui concerne les déterminants, on a d'abord repris des éléments relatifs à l'environnement social des REP, tels qu'ils peuvent être appréhendés à travers des données disponibles au niveau scolaire: pourcentages de favorisés pour tester la mixité sociale et plus précisément aussi le nombre d'enfants de cadres, professeurs et ingénieurs, professions à « capital culturel » élevé, mais aussi le nombre de boursiers ou de réductions de cantine qui permettent d'approcher des situations socio-économiques. Le but est ici de voir en quoi il y a des relations entre les résultats ou les parcours scolaires et la composition et comment cela évolue dans le temps. Il est aussi de contrôler comment agit sur le système le travail mené sur les périmètres scolaires et sur les dérogations. Il amène également à observer des évolutions sociologiques de certains quartiers de Paris également sensibles dans les évolutions entre les deux recensements de 1990 et 1999.

On a ensuite proposé des indicateurs relatifs aux déterminants scolaires: taille des REP, des établissements, scolarisation des deux ans, école d'origine, stabilité de la population scolaire dans un établissement par exemple. Ceci doit permettre de mettre en évidence des relations entre ces déterminants et la réussite scolaire. Toutefois pour certains d'entre eux c'est une affaire de long terme: quand l'on observe qu'à Paris le nombre de deux ans scolarisés en REP augmente de manière significative depuis 1998, il faudra attendre la rentrée 2003 pour commencer à croiser cette évolution avec la réussite scolaire (évaluation CE2) et conforter véritablement la politique en question au niveau parisien.

On a enfin proposé des indicateurs relatifs aux déterminants pédagogiques: retards scolaires et parcours scolaires. Les déterminants pédagogiques sont bien difficiles à quantifier et en tous cas, à l'exclusion du redoublement et des orientations au collège, n'ont pas fait à ce jour l'objet de classifications et nomenclatures permettant un passage à la quantification. Il est ensuite de toutes manières très complexe de mettre en relation des pratiques et des résultats même si l'on peut raisonnablement penser par exemple que les différences observées entre élèves de REP et hors REP en ce qui concerne la réussite à certains items de l'évaluation CE2 ou 6<sup>e</sup> sont plus le fait de l'enseignement pratiqué que des élèves eux-mêmes. Que devons-nous penser de l'effet pédagogique du fait qu'à Paris, il y a deux fois plus de classes de découverte en REP que hors REP ?

Par la comparaison entre les REP on peut quand même mettre en évidence

qu'à situation sociale égale et à résultat comparable à l'évaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup>, les taux de retard scolaire d'un an et plus en 6<sup>e</sup> vont de 44 à 54 %. On peut aussi mettre en évidence que les décisions de redoublement à l'issue de la 6<sup>e</sup> ne sont pas corrélées aux évaluations à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Tout ceci doit fournir matière à réflexion dans les REP concernés par des écarts particuliers et défavorables aux élèves. Ceci donne sens à la contractualisation en ne demandant pas aux REP de faire l'impossible (ce qui a souvent été craint au début de la démarche) mais de rester dans l'univers des améliorations considérées comme possibles puisque d'autres y arrivent.

En ce qui concerne les parcours scolaires, il y a un paradoxe qu'il faut souligner: d'une part, un parcours scolaire est vécu par la plupart comme plus ou moins réussi, il fait l'objet de fantasmes de classification très forts – souvent en appui sur les observations quant à la réussite ultérieure à l'enseignement secondaire. Il constitue donc à cet égard un indicateur de réussite (est réussi un parcours scolaire qui est vécu comme plus souhaitable qu'un autre, par exemple, être en première S deux ans après la troisième, est « mieux » qu'être encore en seconde). En même temps un parcours scolaire est une construction socio-scolaire qui est fonction des représentations que les uns et les autres se font des élèves et des parcours (tant les familles que les enseignants et les chefs d'établissement). Autrement dit: si je prends le parcours scolaire comme un élément qui me permet de comparer la réussite scolaire en REP et hors REP, la logique de construction des parcours est absente de l'observation; si, *a contrario*, j'observe les processus des décisions d'orientation qui amènent les parcours scolaires à être ce qu'ils sont (qui sont toujours le fruit de négociations en partie implicites), alors il n'est plus envisageable d'utiliser le parcours scolaire comme un élément me permettant de dire la plus ou moins grande réussite d'une entité du système (établissement ou REP). On peut sans doute sortir du paradoxe en mettant en débat la question des valeurs attribuées aux différents parcours scolaires sur la base de la diversité observée à situation sociale équivalente. Aussi, sur ces points, le tableau de bord doit-il être un outil pour interroger les fonctionnements et les valeurs qui les sous-tendent plus qu'un outil qui dirait simplement les progrès ou les régressions. Ce doit être aussi un outil pour inviter à aller plus loin dans la recherche des informations et dans la compréhension des fonctionnements du système éducatif.

## QUEL TRAVAIL SUR LES INDICATEURS ? L'exemple de deux REP parisiens

Alain WAGNEUR\*

Depuis plusieurs années, un travail de mise en statistique et de diffusion des données est mené par l'académie de Paris. Où en sommes-nous, à l'échelon des REP, des établissements, des écoles quant à l'utilisation de ces données dans nos pratiques professionnelles ? Comment les équipes utilisent-elles ce tableau de bord ?

Les REP 17 et 18 (Belleville et Ménilmontant) sont constitués par l'ensemble des 29 écoles d'une circonscription auxquelles s'ajoutent, pour le REP 17, deux collèges et une SEGPA et pour le REP 18, un collège et une SEGPA. Cette cohérence géographique et scolaire explique et justifie le fait que les deux REP travaillent ensemble, partageant réflexion et pratiques.

Dans les faits, les différents indicateurs du tableau de bord académique sont d'abord utilisés lors de la conception et de la rédaction des documents institutionnels tels que les Projets d'école, le Contrat de réussite, le Contrat éducatif local. Utilisés lors des réunions préparatoires à la rédaction des documents, ces indicateurs aident à préciser les difficultés, élaborer les hypothèses et définir les objectifs. Ils devraient aussi faciliter l'évaluation des dispositifs mis en place et des actions menées dans le cadre de ceux-ci.

Au sein des équipes de circonscription et des REP, il appartient aux coordonnateurs de faire parvenir aux acteurs concernés le tableau de bord et d'inciter les équipes pédagogiques à le consulter et à l'utiliser. Le recours aux données chiffrées permet par exemple de nuancer des appréciations, (telles que « ils ne savent pas lire en arrivant en 6<sup>e</sup> ») parfois définitives et donc peu opérantes.

À ce propos il nous paraît qu'une des fonctions des indicateurs est de savoir précisément de quoi on parle. Mixité sociale ? Population défavorisée ? Échec scolaire ? Qu'en est-il réellement dans telle école, tel REP, tel quartier ? Ainsi, nous envisageons dans les équipes des deux REP de créer un observatoire des violences scolaires pour mettre en chiffres et en mots les faits et incidents regroupés sous le terme générique « Violence ». Par-delà le sentiment de « dégradation du climat scolaire »,

d'« aggravation de la violence à l'école », et sans pour autant chercher à minimiser les faits, à nier leur évolution et encore moins à les excuser, il nous paraît essentiel de les répertorier afin de ne pas confondre chahut et violence, acte paroxysmique et irrespect, jeu répréhensible et délinquance. Le but poursuivi est bien de désigner les difficultés et d'essayer de trouver les réponses adaptées vis-à-vis des élèves et des adultes, parents ou enseignants.

Utilisés ponctuellement pour élaborer les documents contractuels, les indicateurs sont aussi utilisés au long de l'année scolaire dans le cadre de la formation continuée et des animations pédagogiques. L'un des axes des contrats de réussite des deux REP est le renforcement de la liaison CM2-6<sup>e</sup>. Chaque année, un stage de terrain ouvert aux enseignants des premier et second degrés du REP est donc consacré à cette liaison. Durant ce stage qui a lieu en début d'année scolaire, un temps est consacré à l'analyse des indicateurs et plus particulièrement des résultats de l'évaluation d'entrée en 6<sup>e</sup>.

Sont soulignés les items particulièrement échoués mais aussi ceux particulièrement réussis. Sont aussi étudiées les distributions des résultats que cachent les pourcentages de réussite ou d'échec (s'il y a des élèves en échec grave, il y a aussi des élèves particulièrement brillants même dans les REP les plus... ZEP!). Le même travail est mené par les conseillères pédagogiques avec les résultats d'évaluation à l'entrée en CE2.

Présenter les indicateurs et inciter à les utiliser nécessite parfois de les défendre. Non, les collègues qui conçoivent les évaluations nationales (par exemple) ne sont pas des bureaucrates à la solde d'une hiérarchie soucieuse de camoufler la réalité catastrophique de l'école...

Lors de ce travail d'analyse, les principes de prudence mentionnés par M. Bablet dans son article (voir ci-dessus) sont soulignés. Les résultats des élèves évalués à l'entrée en 6<sup>e</sup> dans les collèges du REP ne sont pas tout à fait les résultats d'évaluation des anciens élèves des CM2 du REP. Ils ne sont pas du tout l'évaluation de l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants

de cycle III des écoles du REP. Enfoncement de portes ouvertes, certes. Mais il n'empêche. Les portes existent et elles sont parfois... fermées !

Justifier les indicateurs, relativiser les informations qu'ils nous délivrent mais aussi les affiner. Avec l'aide de Danièle Manesse, professeur à l'université Paris V, lors du précédent stage CM2-6<sup>e</sup>, photocopies de cahiers d'élèves en main, nous avons vu que les résultats aux items d'expression écrite ne rendaient pas vraiment compte des lacunes des élèves. D'où l'intérêt de bâtir nos propres outils d'évaluation ou de perfectionner les outils existants.

Le tableau de bord académique nous incite aussi à construire nos propres indicateurs. Les REP 17 et 18 ont voulu quantifier, dans la mesure du possible, les « fuites » d'établissements. Outre les informations qu'il nous donne (30 % des élèves de CM2 tentent d'éviter leur collège d'affectation ; ce pourcentage varie en fonction de la mixité sociale des écoles, il concerne uniquement des élèves notés A ou B par leurs maîtres ; ce phénomène s'est renforcé en 2000-2001...), ce travail nous a montré les difficultés et les limites d'une telle recherche.

Le but est bien d'essayer de mesurer la confiance des parents de futurs collégiens envers les établissements du REP, la confiance ou (rarement nous l'espérons) l'indifférence. Pour cela, nous utilisons d'une part les fiches mécanographiques accompagnant les dossiers d'entrée en 6<sup>e</sup>, d'autre part les listes des élèves par établissement d'origine ayant passé l'évaluation d'entrée en 6<sup>e</sup>. La limite de la méthode est évidente. Nous utilisons des données à des fins pour lesquelles elle n'ont pas été conçues ce qui doit nous inciter à la prudence quant aux conclusions à tirer de ces indications.

En début d'année scolaire, la réunion de présentation des indicateurs du tableau de bord académique est organisée avec les directeurs, principaux des collèges et le chargé de mission académique. Parmi les données, le suivi de cohortes et plus particulièrement le devenir des élèves à la sortie des collèges ont attiré notre attention. Ce suivi de cohortes a mis en évidence la nécessité

\* Alain Wagneur, coordonnateur du REP 17 Paris-Belleville.

d'améliorer l'information des élèves sur l'orientation en fin de troisième. Plusieurs actions ont été menées en ce sens dans les collèges.

M. Bablet évoque également la nécessité d'une mise en perspective des données par la « restitution d'une dimension historique ». C'est peu dire que l'école n'est pas un « lieu de mémoire ». Qui s'intéresse aux archives des circonscriptions, des établissements, des REP ? Les priorités, les objectifs poursuivis, varient trop souvent en fonction des mouvements d'enseignants, de la nomination des responsables. Le travail mené sur le

passage des élèves de l'école au collège ne peut avoir d'intérêt que s'il est poursuivi sur plusieurs années. Nos succès le jugeront-ils suffisamment intéressant pour le poursuivre ?

Enfin, il nous semble que l'existence d'un tableau de bord académique est pour les équipes locales, une incitation à développer leurs pratiques d'évaluation. Nous avons beaucoup progressé dans l'analyse des situations, la définition des objectifs, l'adéquation des actions menées et des objectifs poursuivis. Nous pensons qu'il y a encore beaucoup à faire à l'échelon des écoles, des établisse-

ments et des REP dans l'évaluation des actions menées.

Ces efforts de travail sur les indicateurs chiffrés ne doivent pas nous faire oublier que l'école est riche et complexe. Sa réalité ne saurait se laisser décrire par des chiffres fussent-ils les plus pertinents. Pour filer la métaphore du tableau de bord, une automobile n'est pas un engin destiné à calculer des vitesses et des consommations de carburant. Il s'agit bien de l'utiliser pour se rendre d'un endroit à un autre. ■

## DOSSIER

### ÉVALUATIONS NATIONALES ET PROJET D'ÉCOLE

THIERRY LELIÈVRE\*

Les évaluations nationales forment un dispositif que les écoles se sont peu à peu approprié. Après être passées par des stades d'inquiétude et d'interrogation, les équipes enseignantes ont progressivement compris ce que ces évaluations pouvaient apporter à la construction d'une politique d'école. Le rôle de l'école républicaine est de permettre à tous les élèves d'accéder à un même niveau de savoir et de compétences défini nationalement. Pour ce faire, chaque école, par le biais de son projet, doit adapter ses objectifs et ses actions, dans le respect des programmes officiels, à l'histoire scolaire et personnelle des élèves qui lui sont confiés en vue de la réussite de tous. Cette adaptation de l'apprentissage et non de son contenu doit s'opérer à partir d'indicateurs opérationnels et rigoureux. Les évaluations CE2, par leur caractère national et strictement codifié en sont un élément primordial à condition qu'elles soient investies par l'ensemble de l'équipe enseignante tant au niveau de leur correction qu'à celui de leur analyse.

#### ÉVALUATIONS CE2 : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Si cette condition indispensable est remplie, la première difficulté que va rencontrer toute équipe consiste à faire le choix, parmi tous les éléments fournis par le logiciel d'analyse, de ceux qui leur paraissent pertinents. Trois niveaux d'analyse semblent envisageables, le premier niveau prenant en compte les données chiffrées. Un des écueils majeurs,

une fois dépassée l'envie de comparaison avec les résultats antérieurs de l'école – comparaison sans valeur puisque le contenu des évaluations diffère chaque année même si sur une longue période on peut y lire une certaine orientation –, serait de s'arrêter aux scores globaux de réussite pour chaque domaine d'apprentissage. Leur comparaison à des scores nationaux, tout en situant les domaines déficitaires, ne fournit aucune explication objective de cette réalité. Le risque pour une équipe serait alors de s'engouffrer dans des actions massivement orientées dans ces domaines au détriment des autres, ce qui produirait un mouvement de balancier d'une année sur l'autre et transformerait l'enseignant en « Monsieur Plus » pour rattraper le déficit de l'année précédente. Plus de maths n'amène pas forcément mieux en maths, mais à coup sûr moins en français, histoire, arts... Il est donc nécessaire de dépasser cette comparaison chiffrée.

Le deuxième niveau d'analyse prend en compte le contenu même des items dont l'écart entre le score de réussite de l'école et le score national est le plus important. La difficulté réside ici dans la compréhension des causes de la non réussite. À quels niveaux se situent-elles ? À celui de la compréhension de la consigne, à celui du niveau de compétence requis pour analyser la situation, pour la traiter ou pour en exprimer la solution ? Un début de réponse peut être apporté par une analyse comparée de plusieurs items permettant ainsi d'informer ou de confirmer les premières hypo-

thèses émises. Ainsi les non-réussites à une question de lecture et à une résolution de situation problème peuvent référer toutes deux à une mauvaise compréhension inférentielle de la situation due à la non-maîtrise d'une même structure langagière ou à l'implicite du texte. De même, les difficultés de classement de différents types de textes et de diverses figures géométriques peuvent provenir d'une conceptualisation insuffisante ou erronée de l'opération intellectuelle de classement. On est loin ici du « tout notionnel » avec les risques de pédagogie répétitive qu'il entraîne. Ce deuxième niveau d'analyse risque cependant d'ouvrir la voie à de fausses interprétations de l'activité réelle de l'élève.

Le troisième niveau permet de limiter ce risque. Il consiste à mettre en place des entretiens individuels avec un nombre restreint d'élèves afin de rendre lisibles leur niveau de compréhension de la tâche à effectuer et leurs stratégies de résolution. Ces différentes analyses doivent permettre à l'équipe d'obtenir des renseignements pertinents : les domaines d'apprentissage déficitaires, certaines causes réelles de ce déficit qui peuvent être transversales à plusieurs domaines, l'importance quantitative des différentes causes de non-réussite et la liste nominative des élèves en difficulté.

#### CONSTRUCTION DU PROJET D'ÉCOLE

La difficulté suivante réside dans la construction du projet d'école à partir, entre autres, de cette analyse des évaluations. On peut dégager deux axes à l'in-

\* Thierry Lelièvre, Directeur d'école, Orly.

térieur du projet, un premier qui est général à l'ensemble de l'école et qui traitera pour chaque cycle les causes des difficultés majoritairement rencontrées, et un deuxième qui devra prendre en compte, au cycle 3, les enfants révélés en grande difficulté. Ce deuxième axe qui aura un objectif de remédiation nécessitera la mutualisation de l'ensemble des compétences et des disponibilités de l'équipe (RASED, aides éducateurs, direction) et la mise en place de projets personnalisés. Le premier axe se situera au niveau de la prévention, c'est-à-dire de la politique éducative générale de l'école. L'objectif ici clairement défini est bien l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves à partir des indicateurs fournis par l'analyse des évaluations CE2. Or cette amélioration ne peut dépendre uniquement du « travail » de l'élève, C'est, en tant que professionnels, nos propres compétences qu'il faut aussi interroger. Permettre à l'élève d'apprendre mieux consiste donc à amé-

liorer la réflexion des enseignants sur les concepts à enseigner, sur leur intentionnalité, sur la notion d'apprentissage et sur leurs postures afin que les élèves puissent s'approprier le savoir et se construire en tant qu'apprenants. Concrètement, cet axe du projet d'école devra comporter, prioritairement à l'intérieur des domaines d'apprentissage déficitaires, des objectifs et des actions en direction des enseignants et en direction des élèves. Il s'agira, en direction des enseignants, de temps de concertation, d'échanges, de formations individuelles ou collectives à partir des difficultés révélées (clarification de certains concepts, médiation, métacognition...).

En direction des élèves, cette réflexion pourra se traduire par une modification et une amélioration des méthodes et des contenus d'enseignement permettant de prendre davantage en compte l'activité intellectuelle des élèves (situations plus ouvertes, plus complexes, statut de l'erreur, transferts de stratégies et

de connaissances...) et des modalités (groupes de besoins, co-interventions permettant un regard croisé sur l'acte pédagogique...). Une troisième direction doit aussi être envisagée, c'est celle qui permettra de rendre lisible l'ensemble du projet au niveau des familles (réunion sur l'apprentissage et non uniquement son résultat, accueil des parents pendant la classe, accompagnement scolaire...).

Une telle politique d'école demande un appui institutionnel (analyse des résultats des évaluations, temps de concertation, formations adaptées). Ce pilotage nécessaire n'apparaît malheureusement pas dans les récents textes officiels puisque ceux-ci présentent les évaluations comme un outil permettant « d'adapter le programme pédagogique de l'année à la diversité des aptitudes et des niveaux de maturité des élèves ». Il ne s'agit visiblement pas de la même adaptation. ■

## DOSSIER

### ÉVALUATIONS : de l'étude des résultats des élèves à l'analyse des origines de leurs difficultés

RAYMOND OUZOULIAS\*

À l'évidence, les évaluations nationales (CE 2 - 6<sup>e</sup>) constituent, mais à certaines conditions (voir les autres articles de ce dossier), des outils d'aide à l'analyse des difficultés et/ou des progrès observés aux différents niveaux du système éducatif (établissement, département, académie, national), et donc l'un des instruments de référence de toute étude diagnostique permettant de fixer les priorités et les axes d'une politique, d'un projet d'école ou du contrat de réussite d'un REP.

Elles sont indispensables à tout pilotage et peuvent éviter de faire reposer les actions mises en œuvre sur des affirmations généralisantes et subjectives concernant la « maîtrise de la langue », le « savoir-lire » ou l'incapacité réelle ou supposée, à communiquer des élèves de milieux populaires.

Cependant, outre les précautions qu'il convient de prendre et les écueils qu'il convient d'éviter dans l'interprétation des résultats, elles ne constituent dans

cette perspective qu'un constat plus ou moins précis des domaines, épreuves ou items réussis ou échoués par les élèves. Même lorsque l'analyse est très précise, elles n'apportent aux enseignants aucune information fiable sur les difficultés elles-mêmes mais, au mieux, sur les situations dans lesquelles elles s'expriment. Elles ne disent rien de leur origine, du rapport qu'elles ont à l'activité des élèves, des pratiques magistrales qui peuvent en rendre compte ou de celles qui pourraient aider les enseignants dans leur action. Elles peuvent même parfois concourir à n'interpréter l'échec qu'en termes de manque, et conduire, dans le meilleur des cas, à refaire des cours, des leçons et des séances, en petits ou en grands groupes, à mettre en place des activités de soutien qui, chacun le sait, ne changeront pas fondamentalement les modes d'appropriation des savoirs de la majorité des élèves concernés.

Certes, une utilisation plus approfondie des numéros spéciaux annuels de la

revue *Éducation et Formations* consacrés aux résultats nationaux et à leurs commentaires, mis en perspective avec les explications et analyses des exercices données aux enseignants en même temps que les livrets de passation, pourrait faciliter l'interprétation des résultats. Elle montrerait, par exemple, que pour la majorité des élèves obtenant des résultats en deçà de ce qui est attendu au niveau d'enseignement considéré, les difficultés en compréhension de lecture concernent davantage la lecture inférentielle que la compréhension globale ou linéaire, l'activité intellectuelle sur et à partir d'informations textuelles, la distanciation et la décontextualisation<sup>1</sup>.

Ou encore qu'en mathématiques, les mécanismes opératoires sont plutôt correctement maîtrisés, y compris par les élèves faibles, lorsqu'ils ont à être utilisés dans des situations identiques à celles qui sont majoritairement présentées en classe ou dans les manuels, mais que les exercices sont peu réussis par ces élèves

\* Raymond Ouzoulias, IEN Paris.

1. Cf. Roland Goigoux, « Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté », *X.Y.ZEP*, n° 10.

lorsqu'ils s'agit de les appliquer à des situations ou dans des formes inhabituelles, ou sur des problèmes nécessitant des mises en relation de plusieurs données différentes.

Mais encore faudrait-il que ces documents soient connus et mis à la disposition, si ce n'est directement des enseignants, du moins des personnes et structures responsables de la formation initiale et continue, de l'animation des équipes de pilotage des REP, et qu'ils leur parviennent dans des délais et sous des formes exploitables par tous.

Il reste qu'au-delà de ces analyses, même lorsqu'elles peuvent être conduites, peu de travaux s'attachent à étudier : quelles sont les réponses fournies par les élèves faibles lorsque ces réponses sont fausses ; ce qu'elles nous disent des fonctionnements et des démarches mis en œuvre par ces élèves ; si celles-ci sont majoritairement du même type ; ce que les élèves pensent que leurs enseignants sont en train d'évaluer de leurs connaissances. C'est-à-dire que peu de travaux s'attachent au sens que les élèves donnent aux exercices auxquels ils sont confrontés et aux activités qu'ils ont à produire pour répondre aux questions qui leur sont posées.

Depuis quelques années, un tel travail a été engagé avec des équipes d'enseignants d'établissements des premier et second degrés de l'académie de Créteil. Il a donné lieu, en 1999-2000, à un séminaire de formation initiale rassemblant des stagiaires PE 2 et PLC 2 de Seine-Saint-Denis, et a servi de support aux mémoires professionnels d'une vingtaine d'entre eux.

Après avoir étudié les résultats des élèves de CE 2 et de 6<sup>e</sup> dans une vingtaine d'écoles et dans les collèges correspondants (tous classés en ZEP), on a pu isoler des items particulièrement discriminants en français et en mathématiques, c'est-à-dire des items où les résultats entre les élèves réputés « ne maîtrisant pas les compétences de base » et les autres élèves marquaient des écarts particulièrement importants. On peut d'ailleurs noter que ces items sont très peu nombreux pour chaque discipline et pour chaque niveau d'enseignement (une dizaine en moyenne).

Le premier constat a conduit à observer que ces items étaient globalement les mêmes, quel que soit l'établissement de référence. Le second constat nous a révélé que les réponses fausses étaient massivement les mêmes (là aussi quel que soit l'établissement), et que ces réponses fausses se retrouvaient dans les mêmes proportions d'année en année lorsque l'exercice en cause était repris sous la même forme.

Dans un second temps, ont été organisés des entretiens avec des élèves en dif-

ficulté, choisis par les enseignants des classes concernées (entre 5 et 10 par établissement), autour des exercices en question. Ces entretiens ont permis de dégager des explications, des erreurs, des démarches et modes de fonctionnement des élèves. Pour une majorité d'entre eux, les entretiens infirment les analyses immédiates et, pour une grande part, ils renvoient à la confusion entre tâches et activités. Ainsi, confrontés à un exercice de lecture de CE 2 où les élèves ont à donner le nombre de lignes et de phrases d'un paragraphe, et à dire combien le texte comporte de paragraphes, la majorité de ceux qui ont répondu (indépendamment de la présentation du texte sur deux années successives) pensaient que leur(s) maître(s) cherchaient à savoir s'ils savaient compter, et non s'ils étaient au clair avec ces trois notions. Et nombre d'entre eux nous ont expliqué que les réponses ne pouvaient être que de petits nombres, compte tenu du niveau scolaire où ils se situaient.

On peut d'ailleurs noter à ce propos que certaines modifications de consignes, de formulation ou de présentation des exercices qui, pour leurs concepteurs, visent à éliminer des informations parasites censées empêcher la réussite des exercices, ont peut-être la même origine que les difficultés des élèves. En effet, elles postulent que la compréhension d'une notion ou d'un concept se mesure à la seule validité de la réponse et qu'il convient donc de trouver des formes qui n'empêchent pas l'élève de réussir la tâche. Alors que la véritable appropriation d'un savoir devrait se mesurer à ce qui est transférable à d'autres situations.

On pourrait encore citer cet exemple d'un texte à trous donné en 6<sup>e</sup>, où il s'agissait de placer les bons déterminants. On a constaté que l'une des raisons essentielles de l'échec des élèves les plus faibles tenait à ce qu'ils utilisent tout ce qu'ils ont réellement appris sur les déterminants (genre, nombre, contraction, apostrophe devant une voyelle, etc.), en dehors de toute réflexion distanciée sur le sens du texte lui-même, qui, pour eux, n'avait rien à voir avec l'exercice.

On peut d'ailleurs, là aussi, s'interroger sur la classification des items en question, dans la catégorie univoque des compétences sur « les outils de la langue », qui semble accréditer l'idée que la « remédiation » à envisager nécessite un approfondissement du travail en grammaire, alors que les élèves concernés fonctionnent justement en séparant grammaire et compréhension de texte.

Le dernier exemple que nous prendrons concerne un exercice de mathématiques en 6<sup>e</sup>. Il s'agit de trouver la mesure d'un côté d'un polygone dont on connaît le périmètre et dont la mesure de chacun

des autres côtés est portée sur un schéma sommaire, non à l'échelle. L'immense majorité des élèves en échec a, en réalité, mesuré le côté dont la mesure n'était pas portée – quitte pour certains à se tromper en mesurant ou en se lançant dans des conversions compliquées – alors qu'il suffisait de poser une addition et une soustraction, dont l'une pouvait être faite mentalement. Ces élèves expliquent qu'il ne peut s'agir d'un calcul à effectuer, sinon le dessin n'aurait pas été fait et celui-ci ne servirait à rien.

Ces réponses montrent, s'il en était besoin, l'extrême dépendance de ces élèves aux formes, consignes et conditions d'effectuation des tâches, leur grande difficulté à dégager leur fonctionnement d'un travail d'application et de répétition des situations de classe. Elles montrent aussi combien il serait illusoire de croire que la seule simplification des consignes, ou l'aide à la réalisation des tâches et exercices, permettraient aux élèves de mieux apprendre.

Certes, ces pratiques centrées sur le faire, le produire, le réaliser, peuvent accessoirement permettre de trouver de bonnes réponses, mais elles ne peuvent conduire ceux qui n'ont pas intégré la nature et le sens des activités cognitives à les produire ou à s'en approcher. À notre avis, elles renvoient à une conception distributive de l'enseignement et réceptive de l'apprentissage.

Si l'on veut donc utiliser les évaluations nationales comme outils d'aide à l'amélioration des pratiques enseignantes dans une perspective de progrès réel des résultats scolaires de tous les élèves, on peut en faire des moyens de « débusquer » les formes, situations et modalités d'enseignement qui, dans les manuels, les « méthodes » ou les pratiques, concourent à conforter les élèves les plus en difficulté dans leurs fausses représentations.

Il ne s'agit surtout pas de simplifier les situations spécifiquement pour ces élèves, mais au contraire de leur permettre de développer une activité cognitive complexe face à des situations où les démarches de résolution mises en œuvre aident les maîtres à percevoir non seulement les domaines où les difficultés s'expriment, mais surtout à en analyser l'origine.

Certaines équipes enseignantes, comme celle de l'école classée ZEP que dirige T. Lelièvre, sont déjà bien engagées dans cette direction. Les résultats particulièrement positifs qu'elles obtiennent depuis plusieurs années (très sensiblement supérieurs aux moyennes nationales) montrent que cette réflexion peut être fructueuse.

## Éditorial (suite)

que les 71 % de collégiens de ZEP qui ont accompli toute leur scolarité de premier cycle dans un établissement classé ZEP. Résultat encourageant, qui doit néanmoins être nuancé par le constat selon lequel cet avantage en termes de cursus ou de carrières scolaires semble dû essentiellement à une moindre sélectivité des politiques des collèges ZEP en matière d'orientation, de redoublement ou de notation, laquelle ne correspond pas nécessairement à une amélioration équivalente des acquisitions cognitives des élèves. Ainsi, si les élèves ayant accompli toute leur scolarité de premier cycle en ZEP obtiennent, à caractéristiques équivalentes, de meilleures notes au contrôle continu du Brevet des collèges que leurs pairs scolarisés hors ZEP, ils ne réussissent pas mieux à l'examen. Les meilleures notes obtenues au contrôle continu semblent dès lors plus liées aux modalités et politiques de notation adoptées par les enseignants et les établissements qu'à une amélioration de leurs performances scolaires. Ce que confirmerait les plus grandes difficultés que rencontrent au lycée général ou technologique les collégiens de ZEP qui y accèdent.

Mais, si elles sont indispensables à la réflexion sur la politique ZEP et sa mise en œuvre, de telles données ne rendent pas compte de la diversité et de l'hétérogénéité des situations que recouvre le label ZEP-REP. D'où la nécessité d'affiner le diagnostic et l'analyse pour chacune de ces situations. C'est ce à quoi se proposent de répondre le dispositif et les indicateurs ICoTEP que nous présentent Jean-Claude Émin et Anny Aline, lesquels visent à permettre l'élaboration de tableaux de bord à destination des responsables et des acteurs de chaque ZEP ou REP, démarche que nous présente Marc Bablet concernant l'académie de Paris. Redisons avec eux l'importance de la dimension comparative des indicateurs nécessaires au tra-

vail de diagnostic : comparaison synchronique, mettant en rapport les données propres à la zone ou à l'établissement avec les données nationales, académiques ou départementales mais aussi avec les données obtenues dans d'autres zones ou d'autres établissements aux caractéristiques comparables ; comparaison diachronique, permettant d'apprécier les évolutions de la situation de la zone ou de l'établissement au fil du temps.

Nécessaire à l'évaluation régulatrice de leur action et de leurs projets par les équipes, la production de données statistiques ne saurait pour autant y suffire. Un travail s'impose pour passer du constat à l'analyse et à l'interprétation des données, qui ne peut être que le fruit d'une démarche collective. C'est aussi pour ce travail que les équipes demandent à être aidées et outillées. Force est de dire que l'entreprise est difficile et que la tentation est grande d'en sous-estimer la difficulté. Raisons de plus de donner à voir et à discuter la démarche et les résultats de ceux qui se sont affrontés à la tâche dans toute son ampleur. On lira en ce sens avec intérêt les témoignages et analyses d'Alain Wagneur, de Thierry Lelièvre et de Raymond Ouzoulias. Souhaitons, pour conclure, que les lecteurs d'*X.Y. ZEP* nous fassent part de leur expérience et de leurs réactions à ce dossier qui est loin d'être clos.

Jean-Yves ROCHEX  
Université Paris VIII

1. Claude Thélot, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993.

2. *Ibidem*.

3. Cf. Jean-Paul Caille, « Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation et formations*, n° 61 (les données qui suivent sont pour l'essentiel tirées de cet article). On consultera avec profit l'ensemble de ce numéro de la revue de la DPD, tout entier consacré à l'éducation prioritaire.

## BOUSSOLE

### RÉSEAUX D'ÉCOUTE, D'APPUI ET D'ACCOMPAGNEMENT DES PARENTS

Les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ont été créés en 1999 pour conforter les parents dans leur fonction éducative. Ils sont « construits autour d'une relation partenariale confiante » associant les différents services de l'État, les collectivités locales, les CAF, les grands mouvements associatifs familiaux et les associations impliquées dans le domaine de l'accompagnement des parents.

La circulaire interministérielle (ministère de l'Emploi et de la Solidarité / ministère délégué à la Ville / ministère délégué à la Famille et à l'Enfance / ministère de l'Éducation nationale) n° 2001-150 du 20/3/2001 re-précise les objectifs poursuivis, fixe les orientations et les moyens affectés. Elle est reprise dans le BOEN n° 28 du 12/7/2001 sous la forme d'un texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux inspecteurs de l'Éducation nationale, aux chefs d'établissements, aux directeurs d'école.

Les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents s'adressent à toutes les familles. Ils ont pour objectifs de valoriser les rôles et les compétences des parents et de « participer à la construction d'un système d'animation partagée ». Ils se proposent d'être plus particulièrement attentifs à l'accompagnement des familles en conflit, de veiller à favoriser l'exercice équitable et responsable de la co-parentalité et d'aider les familles à prendre en charge les situations liées à la pré-adolescence et à l'adolescence.

Partant des constats que le comportement à l'école et les résultats scolaires des enfants peuvent révéler des difficultés familiales, que les qualités des relations enseignants-parents constituent un atout majeur pour la réussite des élèves, le travail en partenariat avec l'École est promu priorité nationale. L'école peut faire connaître aux parents le réseau comme celui-ci peut aider l'école dans ses rapports avec les parents. L'espace scolaire est le lieu privilégié dans lequel les parents peuvent être informés de l'existence d'un réseau et être invités à le contacter. Dans ce cadre le texte offre la possibilité d'ouvrir des espaces d'accueil et d'échanges dans ou en dehors de l'établissement scolaire de façon à instaurer une meilleure compréhension réciproque entre l'École et les familles. Le texte annonce la création de 1 000 emplois d'adultes-relais, financés par les crédits de la politique de la ville, dont les tâches sont de faciliter le dialogue entre les générations, d'accompagner et de renforcer la fonction parentale. Une meilleure articulation avec les dispositifs existants, en particulier ceux mis en place par le ministère délégué à la Ville et le FAS sont à rechercher : avec les actions mises en place dans le cadre des contrats de ville 2000/2006 dont le soutien à la génération adulte dans ses responsabilités éducatives est une des priorités ; avec les actions d'accompagnement scolaire et les contrats éducatifs locaux. Cette circulaire est complétée par une note sur les aspects techniques de sa mise en œuvre (pilotage, financements, évaluation, mise en réseaux informatiques des réseaux de parents).

Claude VOLLKRINGER, INRP-CAS

# RESSOURCES

## DES RESSOURCES SUR LA « TOILE »

Nous vous signalons ici quelques documents mis en ligne récemment sur Internet et qu'il est donc possible de consulter ou d'imprimer.

- Sur le site du Centre Alain Savary ([www.inrp.fr/zep](http://www.inrp.fr/zep)), la rubrique « Nouveautés » vous informe des dernières mises à jour: l'actualisation de la bibliographie *EPS et activités sportives*, la mise en ligne des pages ressources du thème *Partenariat en ZEP et REP* et un annuaire des centres académiques de ressources (CAREP).

- À l'adresse: [www.cndp.fr/zeprep](http://www.cndp.fr/zeprep) un dossier mis en ligne au mois de janvier 2002 et intitulé « Oral en ZEP ». Il regroupe des fiches actions, une bibliographie sélective, des textes officiels, des sites ressources et des articles de référence.

- Sur le site de la Direction de la programmation et du développement ([www.education.gouv.fr/dpd/revue/revue.htm](http://www.education.gouv.fr/dpd/revue/revue.htm)), les résumés des articles

parus dans la revue *Éducation & formations*, tout particulièrement ceux du n° 61 (voir « Brèves ») consacré à l'éducation prioritaire. Il est également possible de télécharger les productions statistiques du ministère (*L'état de l'École, Notes d'information de la DPD, Géographie de l'École*, etc.).

- Sur le site de la Doc. française ([www.ladocfrancaise.gouv.fr](http://www.ladocfrancaise.gouv.fr)), des rapports ministériels. Signalons le rapport Moisan-Simon (1997) sur *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, le rapport de Philippe Joutard (2001) sur *L'évolution du collège* et le dernier rapport de l'IGAEN dont la première partie fait largement référence à l'éducation prioritaire.

- Sur son site, l'Observatoire des Zones Prioritaires ([www.association-ozp.net](http://www.association-ozp.net)) présente, outre les objectifs de l'association, deux rubriques originales « dans les revues » et « dans la

presse » ainsi qu'un forum de discussion sur les thèmes de l'éducation prioritaire. Il est également possible d'être destinataire, par mail, de *La lettre de l'OZP*.

- Sur le site de Ville École Intégration ([www.cndp.fr/vei/](http://www.cndp.fr/vei/)), de nombreux articles de la revue *Ville École Intégration Enjeux*, sous une forme identique à l'original. Un rappel de quelques titres des derniers numéros « L'école pour tous : quel avenir ? » ; « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France » ; « Travailler en quartiers sensibles » ; « ZEP : le troisième souffle ? » ; « Le décrochage scolaire : une fatalité ? ».

*Comme vous le voyez, les sites évoluent très vite, c'est pourquoi il n'est pas sans intérêt de les consulter régulièrement...*

Claude VOLLKRINGER  
INRP-CAS

## BRÈVES

### DERNIÈRES PUBLICATIONS

#### • Ouvrages

**Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue.** A. van Zanten, M.-F. Grosiron, M. Kherroubi, A. D. Robert. Paris: La Dispute, 2002, 269 p., 20 €.

*La massification et la politique de décentralisation ont considérablement modifié l'organisation interne des établissements d'enseignement et le rapport au métier des enseignants et des non-enseignants. L'ouvrage, à travers trois monographies d'établissements de banlieue réputés « difficiles » (une école, un collège et un lycée polyvalent), se propose, dans une première partie, de mettre en lumière les différents éléments participant à la construction d'un effet-établissement à chaque niveau d'enseignement et explore, dans une seconde partie, trois aspects centraux des dynamiques professionnelles à l'œuvre: la mobilisation professionnelle, la construction des carrières professionnelles à l'intérieur des établissements et la division du travail pédagogique et éducatif entre les différents professionnels de l'éducation de ces mêmes établissements.*

**Classes-relais: l'école interpellée.** M.-A. Hugon, J. Pain. Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens, CRAP-Cahiers pédagogiques, 2001, 192 p., 14 €.

*L'ouvrage dresse un état des lieux des dispositifs-relais qui se caractérisent par leur diversité. Il donne la parole aux élèves et enseignants, examine la place des classes-relais au sein du système éducatif, leur inscription au sein du réseau de structures d'aide aux élèves en difficulté et s'interroge sur les objectifs de ce dispositif. Un chapitre est consacré à l'enseignement en classes relais, aux stratégies d'individualisation et de médiation. Les auteurs suggèrent notamment de travailler avec les élèves les fonctions cognitives (Programme d'enrichissement instrumental, Ateliers de raisonnement logique) et de développer les compétences de lecture-écriture (Evalire, ateliers de questionnement de textes, langagiciels), de travailler sur la loi et la place de chacun et enfin sur la question du sens des savoirs scolaires.*

(En vente dans les CRDP et CDDP.)

**Les ZEP et les REP, viviers d'innovation.** Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire. Paris: CNDP, 2002, 23 p., 3 €.

*Cette publication élaborée conjointement par la direction de l'Enseignement scolaire et le Centre Alain Savary met en lumière des pratiques et des actions menées dans le cadre des ZEP et des REP sur des thèmes aussi variés que l'aide aux élèves les plus en difficulté, la scolarisation précoce, les nouvelles techniques de l'information et de*

*la communication, les relations avec les familles, l'accompagnement des équipes pédagogiques ou la citoyenneté. Des chercheurs associés au Centre Alain Savary éclairent de leur réflexion les travaux des praticiens.*

(Cette brochure sera largement diffusée dans les zones d'éducation prioritaire.)

**École-Familles. « Je l'aime, moi non plus... »: journée d'étude du 10.01.2000.** Paris: Hachette Éducation, 2001, 112 p., 7,51 €.

*L'ouvrage rend compte de la journée d'étude organisée par l'association Éducation & Devenir sur le thème de la relation entre l'école et les familles. Trois pistes ont été retenues à la suite des interventions (F. de Singly sur l'école, la famille et l'individualisation; C. Pair sur l'école et les familles du Quart-monde; J.-P. Obin) et des tables rondes: la reconnaissance des familles et la valorisation de leur rôle, la construction de liens entre des univers qui se méconnaissent et les moyens de faire connaître les initiatives prises dans l'institution.*

**Pratiques de l'écrit en maternelle.** D. de Peslouan (dir.). Paris: ESF éditeur, 2001, 123 p., 13,42 €.

*S'appuyant sur un modèle de construction du développement en cinq étapes (symbolisme corporel, ludique, graphique, oral, écrit), l'auteur et son équipe d'enseignants de terrain ont mené une recherche-action*



pendant quatre ans avec des enfants de quatre groupes scolaires (dont deux situés en ZEP) qu'ils ont suivis de la petite section de maternelle au cours préparatoire. Ils ont mis en place des « ateliers d'écrit » selon quatre niveaux de compétence de lecteur (plaisir de lire et écrire, conduite de lecteur, culture de l'écrit, conceptualisation de l'écrit) avec pour objectif de prévenir, dès la maternelle, les difficultés en lecture et écriture. Sur chacun de ces axes, on trouvera dans l'ouvrage des exemples des activités qui ont été conduites, les résultats de l'évaluation (des effets particulièrement nets dans les classes au recrutement hétérogène et dans celles où les élèves d'origine étrangère ou les élèves en difficulté sont nombreux) et les témoignages des enseignantes ayant participé à la recherche.

**Les enseignants au travail: routines incertaines.** A. Barrère. Paris: L'Harmattan, 2002, 304 p. (Savoir et formation). 24,40 €.

Cet ouvrage, résultat d'une enquête menée par entretiens et observations, porte sur la globalité du travail enseignant (la préparation des cours, le cours lui-même, l'évaluation et l'orientation, le travail dans l'établissement) en collège et en lycée. Sans se centrer spécifiquement sur les enseignants en situation « difficile », l'auteur s'interroge sur ce qui unit et différencie l'expérience enseignante. Elle constate notamment un élargissement des tâches prescrites, gérées différemment selon l'itinéraire professionnel des enseignants mais aussi selon leur contexte immédiat de travail. Les enseignants adaptent leurs pratiques lorsque de nouvelles formes de désordre scolaire apparaissent, quand les élèves se sentent stigmatisés et déjà perdants dans la course à la réussite scolaire. Ils sollicitent alors de nouvelles ressources ou stratégies pour « faire face ». Cherchant un équilibre entre compétences disciplinaires et pédagogie, s'appuyant sur des compétences expertes encore incertaines et peu reconnues, ils apparaissent tout à la fois comme des « concepteurs sous surveillance d'un côté et des exécutants surresponsabilisés de l'autre ».

**La culture contre l'échec scolaire: former des citoyens en favorisant l'intégration des jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture.** Actes de l'université d'été organisée par l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles et Créteil (oct. 1998). D. Fouache (dir.), M. Kahane (dir.). Paris: CNDP, Opéra national de Paris, 16,77 €.

Le thème de cette université d'été qui a rassemblé enseignants, responsables de l'action culturelle dans les académies, responsables d'établissements et directeurs de théâtre a été le rôle que peuvent et doivent jouer les lieux de culture dans la conquête

et l'apprentissage de la citoyenneté. Les ateliers et les interventions ont permis d'avancer la réflexion et d'échanger les pratiques sur les thèmes suivants: l'appropriation des lieux de culture par les jeunes, l'action culturelle au cœur de l'acte pédagogique, la politique culturelle des établissements. On trouvera en annexe le récit d'expériences de partenariat et la présentation du programme « Dix mois d'école et d'opéra » qui s'adresse en priorité aux jeunes scolarisés, en ZEP pour la plupart, qui ont difficilement accès aux lieux de culture.

### • Revues

**L'éducation prioritaire.** Éducation & formations, n° 61, 2001, 169 p., 12,20 €.

La revue consacre l'ensemble de son numéro aux ZEP à l'occasion de l'anniversaire de leur lancement, sous le ministère d'Alain Savary. Une première partie décrit l'évolution de la politique d'éducation prioritaire depuis la création des ZEP ainsi que le dispositif de pilotage, aussi bien au niveau national qu'au niveau académique ou au niveau d'un réseau. La seconde partie décrit la situation actuelle de l'éducation prioritaire (le point sur la nouvelle carte avec la création des REP; les caractéristiques des personnels; les priorités accordées dans l'attribution des moyens). La troisième partie décrit les parcours scolaires et l'action pédagogique en ZEP (caractéristiques des élèves de collège, analyse de leurs performances, conditions de leur réussite, innovations pédagogiques). Articles de C. Moisan, J.-C. Emin et F. Ouevrard, C. Cuvier, J.-C. Fortier, F.-R. Guillaume, J.-P. Caille, A. Aline, G. Chauveau, etc. Éducation & formations, Ministère de l'Éducation nationale DPD/BED, Bureau de l'édition et de la diffusion, 58 boulevard du Lycée, 92170 Vanves - Tél.: 01 55 55 72 04

**L'école pour tous: quel avenir? Ville école intégration** Enjeux, n° 127, 2001, 231 p., 7,10 €.

Les différents auteurs s'interrogent, au moment où les ZEP fêtent leur vingtième année d'existence, sur le devenir de cette politique de discrimination positive et présentent quelques éléments de bilan. Les articles abordent les différents aspects de la situation présente de l'école: les questions soulevées par les politiques territorialisées (concurrence entre établissements, filières, classes de niveau, développement du marché local), celles soulevées par les politiques de discrimination positive (extension et normalisation du dispositif, émergence de nouvelles logiques professionnelles), celles que pose l'instauration d'une pédagogie de la réussite (prise en compte des élèves dans leur diversité, questions des représentations des enseignants et des

modalités d'apprentissage). Textes d'A. van Zanten, L. Tichit, C. Ben-Ayed et S. Broccoli, G. Felouzis, M. Duru-Bellat, J.-Y. Rochex, P. Saramon, M. Kherroubi, J.-M. de Queiroz, etc.

En vente au numéro dans les CRDP et CDDP ou par correspondance à CNDP-Distribution 77568 Lieusaint Cedex (frais d'envoi: 4 €): Abonnements: VEI Enjeux, CNDP Abonnement, B750, 60732, Sainte-Geneviève Cedex Tél.: 03 44 03 32 37

**Éducation et modes de vie.** Les cahiers Millénaire 3, n° 24, avril 2001, 68 p. (gratuit) Ce cahier interroge trois axes thématiques liés à l'éducation: D. Cavallo et F. Lorcerie placent la question des relations entre les familles populaires et l'école au cœur de l'interrogation de la société sur l'inégalité des chances face à la réussite scolaire; Yves Rondel et Roger Sue, s'intéressant à la question des rapports entre rythmes de vie et éducation, montrent que l'aménagement du temps des enfants et des jeunes est une interrogation des politiques publiques actuelles comme on le voit dans les contrats éducatifs locaux; Alain Vulbeau interroge les relations et les contradictions entre les termes « transmission », « démission » et « socialisation ».

À demander à: Communauté urbaine de Lyon, Direction générale, Mission prospective et stratégie d'agglomération, 20, rue du Lac, BP 3103, 69399 Lyon Cedex 03. Tél.: 04 78 63 48 81

Mel: millenaire3@grandlyon.org, Site Internet: <http://www.millenaire3.com>

**Collège, diversifier ou démocratiser l'accès au savoir.** Dialogue, n° 103, 2002, 48 p., 7 €.

Face à la diversité et à l'hétérogénéité croissante des élèves de collège, s'agit-il de diversifier les parcours, les contenus et les modes d'apprentissage pour mieux les « adapter » à la pluralité des élèves ou au contraire de réfléchir en termes de diversification des modes d'activité et de refondation d'une culture commune pour tous? Les différentes contributions travaillent cette question de l'apprentissage au collège en variant les angles d'attaque: l'enseignement des mathématiques et de l'histoire, la place du service social dans le rapport à l'apprentissage de l'élève, l'expérience du collège expérimental de la Sarthe, etc.

GFEN-Dialogue, 6 avenue Spinoza, 94200 Ivry Tél.: 01 46 72 53 17 - Fax: 01 46 71 63 38

**Les inégalités d'éducation: un classique revisité.** Éducation et sociétés, n° 5, 2000/1. Paris: INRP - Bruxelles: De Boeck Université, 2001, 196 p., 30 € (port en sus).

« La sociologie des inégalités d'éducation se doit de relever deux défis: dégager le sens de la seconde explosion scolaire des années 1980 et 1990 et renouveler son positionnement critique ». Les différentes contributions de ce numéro examinent en

quoi les paradigmes des années 1960 et 1970 sont restés valables et en quoi ils doivent être reformulés. Articles de J.-L. Derouet, M. Duru-Bellat, F. Dubet, C. Ben-Ayed, etc.

Commande et abonnement (2 numéros par an) : Par mel : acces + cde@deboeck.be

Par courrier : De Boeck & Larcier s.a. C/O Accés + s.p.r.l., Fond Jean-Pâques 4-1348 Louvain-la-Neuve.

**Projet éducatif local et politique de la ville.** La Plaine-Saint-Denis: Les éditions de la DIV, 2001, 40 p. (Repères)

Ce numéro de la revue Repères vise en premier lieu à aider les acteurs locaux qui souhaitent construire en partenariat des politiques éducatives. Il aborde les questions d'élaboration et de mise en œuvre du projet éducatif local: diagnostic, valeurs et choix éducatifs, programmation des moyens, suivi et évaluation. Un exemple de grille de lecture commune à tous les acteurs locaux est proposé.

À demander à : Délégation Interministérielle à la Ville, 194, avenue du Président-Wilson, 93217 Saint-Denis-La-Plaine Cedex.

Tél. : 01 49 17 46 46

Site Internet : [www.ville.gouv.fr](http://www.ville.gouv.fr)

**Changer l'école primaire : dossier.** Cahiers pédagogiques, n° 397-398, oct.-nov. 2001, 10,70 €.

Même si elle fait moins parler d'elle que le second degré, l'école élémentaire se transforme: changements dans les comportements des élèves, changements dans les demandes des parents, évolution des didactiques, ouvertures sur l'extérieur dans le cadre de la politique de la ville, transformations du métier d'enseignant, interventions des aides-éducateurs. Ce dossier des Cahiers pédagogiques aborde toutes ces questions en croisant les regards des praticiens et des chercheurs. Articles d'E. Fijal-

kow, E. Prairat, J.-L. Duret et D. Senore, A. Van-Zanten, etc.

CRAP, Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreuil, 75001 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Mel : cahier.peda@wanadoo.fr

**La pédagogie coopérative en milieu sensible: dossier.** Animation & Éducation, n° 166, 2002, 1, 9 €.

On trouvera dans ce dossier les témoignages de nombreuses équipes pédagogiques travaillant en ZEP et en REP et pratiquant, dans leurs classes ou dans leur école, la pédagogie coopérative.

Animation & Éducation, Revue de l'office central de la coopérative à l'école, 101 bis, rue du Ranelagh, 75016 Paris. Tél. : 01 44 14 93 30

Mel : federation@occe.net

Sur le même thème : **Vie coopérative, apprendre ensemble pour un monde solidaire : dossier.** Dialogue, n° 102, 2001.

#### ACTES DE COLLOQUES

**La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.** Ville-École-Intégration Enjeux, hors série n° 3, octobre 2001, 189 p., 7,10 €.

L'ouvrage réunit l'ensemble des contributions aux journées de réflexion organisées par le ministère de l'Éducation nationale en mai 2001. Outre les interventions des tables rondes (partenariat institutionnel, partenariat avec les associations, accueil et scolarisation en urgence), on trouvera les communications des intervenants dressant un état de la question scolaire dans ce domaine (l'action des CEFISEM, les données statistiques, la présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil, les obstacles linguistiques et la motivation scolaire des élèves nouveaux arrivants, les

enjeux de l'enseignement professionnel pour les nouveaux arrivants) et les comptes rendus des ateliers (modalités d'accueil des élèves, modes et outils d'évaluation; les modules de scolarisation: quels enseignements, quels fonctionnements?; recrutement et accompagnement des enseignants).

**Violences en milieu scolaire. Le partenariat au bénéfice des élèves?** Actes de la journée de l'OZP (Paris, 5 mai 2001). Les rencontres de l'OZP, numéro hors série, octobre 2001, 49 p., 4,60 €.

Cette brochure contient les comptes rendus des ateliers et les interventions des chercheurs sur les deux thèmes de la journée organisée en mai 2001 par l'OZP: violences en milieu scolaire (intervention de L. Tichit) et le partenariat au bénéfice des élèves (intervention de C. Mérini).

À commander à : Observatoire des Zones Prioritaires, 20, rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers. Tél. : 01 47 33 17 93

Mel : ozp.ass@wanadoo.fr

Site : <http://www.association-ozp.net>

#### • Internet : 2 dossiers sur l'oral

Un dossier sur l'oral est consultable sur le site « éducation prioritaire » du CNDP (actions, bibliographie sélective, textes officiels, interviews, etc.): [www.cndp.fr/zeprep](http://www.cndp.fr/zeprep) Le CAREP de l'académie de Créteil a ouvert, lui aussi, sur son site Internet, un dossier sur l'oral avec une bibliographie sélective, des documents en ligne, une sélection de textes officiels récents, des comptes rendus de pratiques, etc. : [www.ac-creteil.fr/zeprep](http://www.ac-creteil.fr/zeprep)

Jean-Paul CHANTEAU  
INRP-CAS

#### NOUVEAUTÉS... MISES À JOUR... NOUVEAUTÉS... MISES À JOUR... NOUVEAUTÉS... MISES À JOUR... NOUVEAUTÉS...

Consultez sur le site du CAS (<http://www.inrp.fr/zep/>), la page « NOUVEAUTÉS »: dernières actualisations, accès direct aux pages nouvelles, mises à jour...

- 02-05-2002 : Mise à jour de la **bibliographie sur l'éducation prioritaire**, 455 références dont 185 accompagnées de résumé.
- 10-04-2002 : Mise en ligne d'un **inventaire des thèses** soutenues ou en cours dans le champ « ZEP-REP-Milieus difficiles ». La liste proposée n'est pas encore exhaustive mais présente déjà 38 thèses soutenues de 1987 à 2001 et 7 thèses en cours. Vous pouvez afficher l'ensemble des thèses, accompagnées ou non de résumés, ou effectuer une recherche par discipline ou par lieu de soutenance.
- 20-03-2002 : Mise à jour des pages consacrées aux **dispositifs relais**: nouvelles fiches « actions », nouveaux bilans de dispositifs, une page de liens vers des sites Internet et la carte des dispositifs relais par académie.
- 05-03-2002 : Actualisation de la bibliographie du thème « **EPS et activités sportives** », 45 références accompagnées de résumé.
- 05-02-2002 : Mise en ligne des pages ressources du thème « **Partenariat en ZEP et REP** » Vous trouverez une bibliographie commentée sur ce thème ainsi que des descriptions d'actions et/ou de pratiques éducatives et pédagogiques. Le partenariat est présent dans de nombreuses thématiques mises en œuvre en ZEP et en REP: politique de la ville (actions d'accompagnement scolaire, de prévention, etc.), relations de l'école avec les familles, insertion professionnelle des jeunes, projets à caractère scientifique ou culturel, etc.
- 01-02-2002 : Le centre contribue, avec le CNDP et les Centres académiques de ressources pour l'Éducation prioritaire, au développement des réseaux de l'éducation prioritaire auxquels il apporte ses ressources, notamment dans le domaine de la recherche. Dans cet esprit, il vous propose un **annuaire des Centres académiques de ressources** avec des liens vers les pages Internet existantes, des adresses et des liens vers divers points de ressources nationaux et régionaux.
- 20-12-2001 : Actualisation de la bibliographie du thème « **Accompagnement scolaire** », 42 références dont 16 accompagnées de résumé.

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

SEPTEMBRE 2002 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 15

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

« FAIRE DE LA PRATIQUE  
DES UNS UN OBJET DE  
RÉFLEXION POUR TOUS »  
UN dispositif d'ACCOMPAGNEMENT  
DES ENSEIGNANTS PAR LE CAREP

#### Recherche

RELATIONS ÉCOLE – FAMILLES EN  
GRANDE DIFFICULTÉ : ENTRE  
NON-DITS ET MALENTENDUS

#### Ressources

LE FAS DEVIENT LE FASILD

#### BRÈVES

DERNIÈRES publications  
Multimédias

#### Boussole

DES CEFISEM  
AUX CASNAV

#### Dossier

COMPRENDRE LE « DÉSORDRE »  
SCOLAIRE DANS LES COLLÈGES  
DE QUARTIERS POPULAIRES

Plus peut-être que d'autres politiques sociales ou éducatives, la politique des Zones ou Réseaux d'éducation prioritaires et sa mise en œuvre ont été et demeurent un espace important de confrontation et de circulation entre les univers et les logiques de la recherche, ceux de l'action et de la décision politiques et professionnelles, du Ministère à la classe, et ceux de leur évaluation. En témoignent trois publications récentes, réalisées à l'occasion du vingtième anniversaire de cette politique par trois organismes ou institutions appartenant à chacun de ces trois univers : le n° 61 de la revue *Éducation et Formations*, publiée par la Direction de la programmation et du développement, le n° 407 de la revue du CRAP, les *Cahiers pédagogiques*, et le n° 140 de la *Revue française de pédagogie* publiée par l'INRP.

La livraison d'*Éducation et Formations* est organisée en trois parties. La première porte sur les évolutions de cette politique depuis son origine, sur son pilotage, et sur une présentation de son homologue britannique. La deuxième s'intéresse à la révision de la carte des ZEP-REP, aux caractéristiques et représentations des personnels qui y exercent, et aux moyens qui y sont affectés. Quant à la troisième, elle s'attache à décrire et analyser les parcours et performances scolaires des élèves et l'action pédagogique en ZEP-REP. Parmi de nombreuses et précieuses données et analyses, on retiendra ici l'interrogation, présente dans plusieurs articles, sur les liens entre l'amélioration constatée des parcours et carrières scolaires des élèves scolarisés en ZEP et l'effectivité de leurs acquisitions.

Les mêmes préoccupations se retrouvent, à partir de points de vue différents présentés par des acteurs et responsables de ZEP ou par des chercheurs, dans les *Cahiers pédagogiques* qui, réaffirmant que l'éducation prioritaire reste et doit rester une priorité, s'intéressent aux dimensions de l'exercice des métiers enseignants en ZEP, aux dynamiques de réseau, au pilotage, à l'efficacité mais aussi aux éventuels effets pervers de la politique ZEP et de ses évolutions. Déplorant le silence ministériel et le manque d'initiatives nationales concernant les ZEP depuis plusieurs années, ce dossier se veut à la fois un état des lieux et des interrogations sur les ZEP et leur devenir, et une prise de parti plaidant pour une poursuite et une amplification des efforts faits en faveur de l'éducation prioritaire.

Revue de recherche, la *Revue française de pédagogie* présente quatre articles consacrés aux discours et aux prises de position concernant les ZEP des principales organisations syndicales enseignantes ; à l'émergence et à la fortune de la notion d'« élève en difficulté » se substituant à celle d'« élève en échec » ; aux tensions et contradictions qui pèsent sur les enseignants de ZEP et leurs pratiques et aux « cercles vicieux » qui peuvent en résulter ; à la manière dont la recherche en didactique du français a pris en considération les questions posées par l'enseignement en ZEP et, plus généralement, par l'exacerbation des processus de différenciation sociale entre élèves et établissements. Ce dossier est complété par une note de synthèse tentant de faire le bilan des recherches qui, depuis 20 ans, ont porté sur la politique ZEP, sa mise en œuvre et ses effets, et sur les objets et problématiques de recherche qu'elle a contribué à faire apparaître<sup>1</sup>, et par une table-ronde visant à confronter les points de vue d'interlocuteurs ayant tous en commun une continuité d'intérêt et de travail pour la politique ZEP, et la préoccupation d'œuvrer à ce que les différentes logiques s'enrichissent de leurs différences.

Trois publications différentes certes, mais dont les analyses et témoignages se font écho au-delà de la variété des points de vue qui s'y révèlent, et qui, assurément, alimenteront la réflexion des lecteurs d'*X.Y.ZEP*.

Martine KHERROUBI, INRP-CAS  
Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII

1. Cette Note de synthèse sera publiée en deux parties : l'une, intitulée « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche » dans le n° 140 de la *Revue française de pédagogie* ; l'autre, intitulée « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », dans une toute prochaine livraison.

## « FAIRE DE LA PRATIQUE DES UNS UN OBJET DE RÉFLEXION POUR TOUS » UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS PAR LE CAREP

Le CAREP (Centre académique de Ressources pour l'éducation prioritaire) du Pays de la Loire organise des formations sous la forme de groupes « Recherche-Action-Formation » (GRAF). Le « défi-recherche », mené au collège Stendhal (ZEP de Nantes-Nord), s'inscrit dans ce cadre<sup>1</sup>.

Les formateurs du CAREP souhaitent axer le travail sur le rapport au savoir des élèves en grande difficulté scolaire et le type de relations que ceux-ci nouent avec leurs enseignants. La prise en compte des malentendus qui se tissent entre les uns et les autres a constitué un premier objet de réflexion. Les recherches menées sur ce thème montrent que les représentations du travail scolaire divergent et qu'il ne suffit pas que l'enseignant définisse le cadre de travail pour que les élèves se mettent en activité. Les attitudes de certains (absence de questionnement, dépendance à l'adulte, difficultés à se confronter à du non-connu) déstabilisent le cadre pédagogique, et le sentiment d'impuissance professionnelle semble alors faire écho au sentiment que ces élèves ont de l'inefficacité de leur mobilisation à l'école. Il est primordial d'accompagner les enseignants, confrontés à ces difficultés professionnelles, afin qu'ils puissent élaborer des stratégies pour que les « appels à l'aide » (mises en retrait ou formes d'investissement non scolaire de la classe) ne restent pas sans réponse pédagogique.

Le souci de prendre en compte les élèves de 5<sup>e</sup>, les plus en difficulté et les plus difficiles de l'établissement, a conduit à la création de ce « défi-recherche ». Tous les mardis après-midi, 9 professeurs volontaires, la CPE, l'assistante sociale et 2 formateurs CAREP se sont réunis afin de construire ensemble des séquences dans les différentes disciplines sur un objet du programme. Les notions, les objets, les mises en situation, les outils proposés sont discutés et définis par le groupe. L'objectif de ces situations pédagogiques est de mettre l'élève en situation autonome de recherche et de lui fournir des outils nécessaires pour qu'il puisse réaliser

la tâche sans faire appel à l'enseignant. Les professeurs ont donc à anticiper les difficultés et les besoins de tous. Les élèves sont confrontés à la même tâche et les aides sont individualisées, non par l'intervention du professeur, mais par la mise à disposition d'outils différents.

Une fois tous les 15 jours, chaque classe de 5<sup>e</sup> participe à l'un des cours préparés par le GRAF. Un membre du groupe de recherche observe le déroulement de l'activité (modes d'intervention du professeur, attitudes des élèves en grande difficulté). La consigne est de travailler tout seul, sans l'aide des autres mais en pouvant utiliser les outils mis à disposition. L'enseignant se met en retrait et attend les sollicitations des élèves. 1h30 est consacrée à l'activité, les 30 minutes restantes servent à des échanges avec les élèves sur les modes d'entrée dans le travail, les difficultés, les outils utilisés, les résultats obtenus, etc. C'est là un temps réflexif tout à fait intéressant car il se fait dans le prolongement de l'activité. À l'issue de la séquence, l'observateur rédige un document qui rend compte des interventions de l'enseignant et qui analyse la situation sur le plan pédagogique (pertinence de la situation et des outils, obstacles didactiques, demandes d'aide). Ces observations étayent la réflexion du groupe et permettent d'améliorer les séquences à venir.

L'objectif de ce dispositif est la formation professionnelle des enseignants. Il s'agit de construire une professionnalité qui intègre ces dimensions d'élaboration collective et de réflexivité. Au terme d'une année de fonctionnement, on assiste au renversement de certaines logiques professionnelles; les conceptions de l'apprentissage, le rôle du professeur évoluent. Il apparaît nécessaire maintenant de proposer des situations dans lesquelles les élèves seront en réussite pour les amener vers des activités pour lesquelles ils ne manifestent pas *a priori* d'intérêt, de les confronter à la complexité des savoirs, de leur laisser le temps de construire notions et concepts avant l'évaluation. Le « défi-recherche », grâce au travail en classe

entière et au développement de l'autonomie dans les apprentissages, vise à instaurer, ou à restaurer, la distinction symbolique entre enseignant/adulte et élève/enfant.

L'évaluation de l'impact sur les apprentissages est en cours mais le principal note dès à présent dans son bilan: « absentéisme nettement en recul », « arrivée en classe plus calme », « meilleure mise en activité », « relation plus détendue avec les adultes d'où moins de sanctions ».

Avant ce projet, les enseignants se sentaient impuissants et renvoyaient les raisons des difficultés scolaires aux familles, aux élèves, au manque de moyens. Le travail collectif leur a permis de dépasser ce sentiment d'impuissance et de construire des réponses pédagogiques pour faire face à la scolarisation des élèves en grande difficulté scolaire. Le dispositif d'observation permet de construire des attitudes réflexives sur l'activité professionnelle. Cette formation-recherche a construit un « espace de doute » où chacun se donne le droit de ne pas savoir, met en question ses pratiques pour les reconstruire avec d'autres. Au-delà de l'impact sur les élèves, les effets bénéfiques et remobilisateurs sur les personnes et sur le climat de l'établissement sont remarquables.

Louissette GUIBERT  
IA-IPR, Directrice du CAREP  
Pays de la Loire

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,  
Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT, Évelyne COCHET  
Martine KHERROUBI, Joce LE BRETON

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX  
Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544

1. Un document de synthèse sur les « enseignements » de cette action (et d'autres) est consultable sur les pages du Centre Alain Savary : [www.inrp.fr/zep](http://www.inrp.fr/zep) (rubrique CAREP).

## COMPRENDRE LE « DÉSORDRE » SCOLAIRE DANS LES COLLÈGES DE QUARTIERS POPULAIRES

DANIEL THIN\*

La recherche effectuée dans deux collèges de quartiers populaires des banlieues lyonnaises<sup>1</sup>, complétée par un travail en cours sur les parcours de « ruptures scolaires » permet d'appréhender les situations de « désordre » scolaire, leurs enjeux pour les protagonistes, la manière dont les enseignants et les collèges « font face » à ces situations scolaires. Elle vise à dépasser le discours omniprésent sur la « violence scolaire », notion floue et normative. L'extension de la notion de « violence scolaire » qui s'appuie sur le sentiment de violence des agents de l'institution scolaire contribue à la fois à renforcer ce sentiment et à rendre peu lisibles les phénomènes de « désordre » scolaire dans les établissements scolaires. La notion d'« incivilité » la concurrence, se substitue parfois à elle et est également entendue comme une forme de la « violence scolaire ». Elle risque, si on n'y prend garde, de rabattre les phénomènes observés sous le manque de « civilité » et donc d'« éducation » dont souffriraient les jeunes. En important dans l'analyse un point de vue normatif, elle risque de faire l'impasse sur les tensions et les contradictions structurelles comme interactionnelles à l'œuvre dans la scolarisation des jeunes des milieux populaires. La recherche que nous avons menée propose une analyse du « désordre » scolaire en son émergence et ses effets au cours des interactions tout en rattachant à la confrontation entre les logiques scolaires et les logiques sociales dans lesquelles les collégiens sont socialisés dans leurs familles comme dans les quartiers populaires où ils vivent. L'expérience scolaire des enfants des milieux populaires les plus éloignés du mode scolaire de socialisation risque d'être l'expérience d'une tension entre deux mondes et entre les dispositions produites par la socialisation familiale et les dispositions attendues par l'institution scolaire et que

réclame le travail d'élève. Plus largement, les exigences scolaires peuvent entrer en conflit avec les conditions d'existence quotidienne des jeunes et des familles, avec les exigences de la vie du quartier et des relations avec les pairs. Comprendre le « désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires passe par une compréhension de la tension sociale dans laquelle enseignants et élèves sont pris.

### OBSERVATIONS DES CLASSES ET DES COLLÈGES

Les classes que nous avons observées ne sont pas dans des situations de chahut traditionnel<sup>2</sup>. Le « désordre » scolaire dans les collèges populaires n'est pas ou est peu intégrateur aux logiques scolaires. Les pratiques de résistance, de perturbation de l'ordre de la classe, de défi de l'autorité pédagogique sont en quelque sorte a-scolaires et manifestent une faible adhésion aux normes pédagogiques. Les collégiens sont confrontés à l'appropriation hétérodoxe de l'espace et du temps scolaires, à l'introduction et à l'affirmation dans l'espace scolaire des logiques propres aux jeunes des quartiers populaires. Ces pratiques sont en même temps des modes d'existence dans l'univers scolaire de collégiens confrontés à des difficultés dans les apprentissages scolaires et qui ne se reconnaissent pas ou plus dans le « jeu scolaire » et parfois dans les enjeux qui y sont attachés.

Les pratiques des élèves sont marquées par une absence de césure ou par une coupure peu marquée, difficile à réaliser, entre le temps de la classe et le temps hors-classe. Les élèves semblent éprouver des difficultés à passer de l'effervescence juvénile qu'ils manifestent dans la cour ou dans les couloirs au sérieux, à l'attention qui sied au travail scolaire. Cette faible coupure, cette résistance à suspendre l'ordinaire de la vie juvénile pour entrer

dans l'activité scolaire se manifeste symboliquement à travers la réticence de plusieurs élèves à quitter leur blouson ou leur couvre-chef lorsqu'ils entrent en cours. Au-delà de la provocation à l'encontre de l'enseignant, cette attitude des élèves, qui peut aller jusqu'à conserver son sac en bandoulière, constitue une manière de signifier qu'ils ne jouent pas vraiment le jeu, qu'ils sont dans la classe sans y être, pas vraiment entrés, encore ou déjà dehors, toujours prêts à partir, qu'ils ne s'installent vraiment ni dans l'espace des apprentissages ni dans leur rôle d'élève. Dans les classes observées, l'action pédagogique est perturbée par maintes interactions qui la parasitent. Citons les nombreuses interpellations entre élèves à propos d'événements non scolaires, les plaisanteries formulées à voix haute, les conflits simulés ou réels qui éclatent à tout propos, les querelles commencées dans la cour ou le couloir qui se prolongent dans la classe... Ces interactions conduisent les enseignants à de fréquentes interruptions pour tenter de ramener le calme ou de réorienter l'activité des élèves dans le sens des apprentissages scolaires. Du coup, ce sont de nouvelles interactions qui se développent entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves autour de l'intervention du professeur, interactions qui sont autant de coupures dans l'activité de construction ou de transmission des savoirs qui est ainsi fortement morcelée. Les pratiques qui travestissent la situation scolaire peuvent prendre la forme d'une résistance à l'autorité des enseignants. Cette résistance apparaît dans le refus d'obéissance ou dans la lenteur mise à accéder à la demande de l'enseignant. La mise en cause de l'autorité de l'enseignant est aussi présente dans les pratiques consistant à le taquiner, à le provoquer, à le pousser à bout, à contester ses décisions, etc. Dans certaines classes, on assiste à un jeu de

\* Daniel Thin, Groupe de recherche sur la socialisation (UMR 5040 CNRS), Université Lumière Lyon 2.

1. Daniel Thin, « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, GRS – Université Lumière Lyon 2, multigraphié, 1999.

2. Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, 1967.

résistance collective, d'altération du temps de la classe, d'obstruction de l'activité scolaire. Nous avons observé des entrées en cours manifestement organisées pour retarder le début du cours et provoquer des incidents, les élèves entrant un à un au moment précis où l'enseignant ferme la porte.

On observe également un non-respect des règles scolaires concernant la parole en classe : interventions verbales ne se limitant pas aux nécessités des apprentissages scolaires ; volume sonore élevé qui parasite la parole de l'enseignant ; prise de parole sans attendre l'autorisation de l'enseignant. Dans plusieurs cas, les prises de parole intempestives peuvent être des tentatives de jouer le jeu scolaire et de se faire reconnaître comme bon élève par la participation à la vie de la classe et des manifestations de « bonne volonté ». La difficulté réside alors dans l'interprétation du rôle d'élève comme participation active à la classe associée à la non-maîtrise des codes de cette participation et à la non-maîtrise des savoirs scolaires. Les pratiques ne sont pas dans ce cas-là des pratiques de « refus » du jeu scolaire mais des adaptations non conformes au jeu scolaire, des appropriations hétérodoxes des exigences scolaires, des pratiques dont la non-conformité trouve sa source dans la contradiction entre la « socialisation primaire » du jeune et le mode scolaire de socialisation, contradiction traversant même les pratiques visant à s'adapter au jeu scolaire.

## **Du point de vue des collégiens**

### ***Des difficultés cognitives ou d'apprentissages***

L'expérience des pratiques perturbatrices d'une partie des collégiens de milieux populaires conduit nombre d'acteurs des collèges à considérer que les comportements sont la cause non seulement du désordre dans les classes mais aussi des faibles performances scolaires des élèves. Cependant, nos recherches montrent que l'on peut souvent renverser les termes de l'interprétation. Des collégiens expliquent comment l'ennui les gagne dans de nombreux cours parce qu'ils ne comprennent pas et comment cette situation les conduit à alterner l'apathie et les jeux, les interpellations entre pairs voire les provocations pour se faire exclure de la classe et échapper au désœuvrement et au simulacre d'atten-

tion. D'autres ou les mêmes affirment qu'ils ne parviennent pas à faire reconnaître qu'ils ne comprennent pas. Des conflits éclatent parce que des collégiens n'obtiennent pas de réponses à leurs demandes d'explications supplémentaires, en tout cas de réponses qu'ils jugent satisfaisantes ; d'autres parce que des collégiens multiplient les questions dans des formes peu scolaires, questions qui apparaissent non pertinentes aux enseignants. Les difficultés d'apprentissage, le décalage entre leurs compétences scolaires et les enseignements au collège ont pour effet que ces collégiens tentent d'échapper à la situation scolaire devenue insupportable soit en essayant de la fuir. Les comportements perturbateurs sont souvent des manifestations de difficultés d'apprentissages scolaires et du malaise qu'elles génèrent.

### ***L'ambivalence des collégiens***

Il serait tentant d'en déduire que les collégiens observés n'attribuent aucune légitimité à l'école et à la scolarisation ou qu'ils ne recherchent aucune reconnaissance associée aux qualités scolaires. Quelle que soit l'intensité du « désordre » scolaire ou l'importance de l'écart aux normes scolaires des pratiques de certains collégiens, on ne peut pourtant conclure à une opposition totale ou radicale de ces collégiens au monde de l'école. Leur rapport à l'école est le plus souvent empreint d'une forte ambivalence, ambivalence qui n'est pas sans rapport avec l'ambivalence qui caractérise pour une large part les pratiques populaires à l'égard des institutions, des normes et du monde dominant<sup>3</sup>. La plupart des collégiens reconnaissent une valeur sociale à l'école et tentent de se faire reconnaître par celle-ci tout en ne parvenant pas à se conformer à ses exigences.

### ***Injonctions paradoxales***

Les pratiques des élèves comme leur ambivalence peuvent être rattachées également aux contraintes ou aux injonctions contradictoires, paradoxales, dans lesquelles les élèves sont souvent pris : exigences scolaires *versus* contraintes familiales, attentes scolaires à l'égard de l'élève *versus* système d'obligations propre au groupe de pairs, respect de l'autorité professorale *versus* loyauté à l'égard des pairs.

Soumis à des injonctions paradoxales et à des contraintes discordantes, notamment celles de leurs pairs et celles des enseignants, les collégiens semblent conduits à mêler des tactiques de survie dans l'espace scolaire en essayant de s'approprier selon leurs propres logiques le quotidien de la vie scolaire, des pratiques de conformité au monde scolaire et des pratiques qui prolongent les pratiques mises en œuvre dans leur quartier. Ils sont également traversés « intérieurement » par des aspirations divergentes et parfois difficiles à concilier : vouloir être « bon élève » et réussir scolairement d'un côté et vouloir participer à la culture juvénile de leurs pairs de l'autre. Pour nombre de collégiens observés, tout se passe comme s'il s'agissait de montrer qu'ils jouent le jeu scolaire sans vraiment le jouer ou qu'ils sont capables de jouer le jeu sans s'y soumettre entièrement. D'un côté, ils montrent aux enseignants et plus largement aux agents de l'institution scolaire que leurs pratiques ne sont pas trop éloignées du rôle d'élève qu'on attend d'eux en apportant leur matériel scolaire, en respectant les règles de la discipline et de la morale scolaires dans les classes et dans le reste de l'espace scolaire, en effectuant régulièrement le travail scolaire, etc. De l'autre, ils se doivent de participer aux plaisanteries, provocations des autres élèves avec lesquels ils sont liés, d'employer leur langage, de ne pas donner trop de signes d'acceptation du jeu scolaire pour ne pas être suspects de « trahison ». Ils tentent ainsi de donner à la fois des signes d'allégeance aux règles scolaires et des signes de fidélité aux manières d'être et de faire des collégiens issus des mêmes groupes sociaux et habitant les mêmes quartiers populaires. D'une certaine manière, les provocations, incartades, refus de travailler et autres pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs et à la culture de rue à laquelle ils participent. Contrairement à la croyance d'une partie des agents de l'institution scolaire qui pense que l'on pourrait réduire le « désordre » scolaire en isolant ou en excluant les élèves les plus perturbateurs, il n'y a pas de véritable césure entre ces derniers et les autres.

3.Cf. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

## UNE TENSION PÉDAGOGIQUE

Pour les enseignants, le « désordre » scolaire, les pratiques des collégiens les plus réfractaires à l'ordre scolaire, constituent une tension au cœur de leurs pratiques pédagogiques et de leur identité d'enseignant. Cette tension est liée à l'écart entre leurs logiques pédagogiques et les comportements de leurs élèves, à l'écart entre leurs orientations et leurs objectifs pédagogiques et ce qu'ils peuvent mettre en œuvre avec des collégiens éloignés du modèle d'élève espéré.

### *Concessions et renoncement*

La nécessité de maintenir un minimum d'ordre et de paix scolaires ainsi que les conduites de protection de soi conduisent à des concessions en matière d'exigences de travail scolaire ou à des abandons de pratiques pédagogiques qui peuvent être vécus comme des renoncements à l'idéal pédagogique initial. Pour une partie des collégiens, les professeurs admettent qu'à partir du moment où ils arborent des signes extérieurs du métier d'élève (un minimum d'écrit, une attention apparente, un stylo dans la main, etc.), il vaut mieux les laisser tranquilles. Si la relation qui s'installe présente l'inconvénient de ne pas résoudre la question des apprentissages scolaires pour ces collégiens, elle offre néanmoins des avantages. D'une part, elle permet à l'enseignant de ne pas perdre la face en ne rendant pas public la renonciation qui s'opère même si personne n'est dupe dans la classe. D'autre part, elle rend la situation scolaire vivable et participe des « stratégies de survie »<sup>4</sup> des protagonistes. Le professeur esquive les conflits qu'il juge perdus d'avance et le collégien échappe aux conséquences négatives de ses manquements aux devoirs d'élève. Ainsi, les enseignants peuvent baisser leurs exigences en matière de discipline avec certaines classes, tolérer des pratiques qu'ils jugent répréhensibles, accepter un niveau de bruit supérieur à ce qu'ils acceptent dans d'autres classes. On observe ainsi la mise en place d'un pacte minimum, en général tacite, sorte de *modus vivendi* pour obtenir ou maintenir un semblant de paix dans la classe, en tout cas faire en sorte que les activités pédagogiques puissent se dérouler dans des conditions supportables pour tous. Les

enseignants cherchent aussi à maintenir l'activité pédagogique, fût-ce au prix d'accommodation des règles scolaires et des principes pédagogiques avec quelques collégiens, pour permettre aux élèves qui tentent de jouer le jeu scolaire d'acquiescer des savoirs. Les collégiens les plus actifs dans l'obstruction à l'activité pédagogique usent d'ailleurs avec habileté du dilemme dans lequel ils plongent les enseignants : faut-il intervenir et sanctionner les manquements aux règles de fonctionnement de la classe au risque de perturber davantage encore le cours ou au contraire privilégier les apprentissages scolaires et ne pas répondre à la provocation au risque d'affaiblir son autorité ? Les pratiques consistant à « ne plus voir » les collégiens provoquant des perturbations ou auprès desquels l'action pédagogique s'épuise sont pour une part renonciation et pratiques de protection symbolique de l'enseignant qui évite ainsi de perdre la face à chaque tentative avortée de remettre ces collégiens dans le « droit chemin » scolaire.

### *Imprévisibilité et insécurité pédagogique*

La tension est également imputable à l'insécurité pédagogique à laquelle les enseignants ont affaire : insécurité pédagogique au premier sens où les conditions d'enseignement ne sont jamais assurées, au sens également où règne une incertitude quant aux activités pédagogiques que les enseignants vont pouvoir mener ; insécurité pédagogique au second sens où le maintien de l'ordre scolaire est toujours précaire et où le risque d'un « dérapage » est toujours présent. On peut décrire des situations qui deviennent inextricables parce que l'enseignant et le collégien se sont enfermés dans une hostilité réciproque, dans une situation d'où l'on ne peut sortir que par un « vainqueur » et un « vaincu ». Tout se passe alors comme si l'enseignant ne pouvait reculer sans perdre son autorité, son ascendant sur les élèves mais aussi comme si certains collégiens ne pouvaient davantage reculer sans perdre la face, en particulier devant les autres élèves. Pour les collégiens, la pression des pairs, sans doute la logique de l'honneur propre à la « culture de rue »<sup>5</sup> des quartiers populaires imposent de ne pas perdre la face devant les

autres, ce qui conduit à résister à l'autorité des agents de l'institution scolaire. Les observations montrent des collégiens tentant d'avoir le dernier mot même lorsqu'ils sont manifestement en faute du point de vue des règles scolaires, des tentatives pour humilier un enseignant par des paroles blessantes, des refus de se soumettre, etc. Pour les enseignants, perdre la face c'est perdre leur crédibilité et leur autorité, non seulement avec le collégien impliqué dans le conflit mais avec l'ensemble des collégiens assistant à l'interaction. Du coup, la pratique pédagogique suppose de l'enseignant une vigilance permanente, vigilance quant au comportement des élèves mais aussi vigilance quant à son propre comportement pouvant induire lui-même des perturbations de l'ordre pédagogique.

L'insécurité pédagogique est liée aussi à la faible prévisibilité des comportements des collégiens par les enseignants. Elle est également associée au risque que leurs interventions auprès de certains élèves puissent susciter des réactions qu'ils ne comprennent pas, puissent renvoyer des élèves à des situations qu'ils vivent douloureusement ou puissent placer des élèves face à des injonctions contradictoires qu'ils vivent comme terriblement injustes. Elle va de pair avec la nécessité de s'adapter d'heure en heure à de nouvelles situations de classes que l'on n'est jamais sûr de trouver en bon ordre de marche pédagogique. Le passage vers des classes réputées « difficiles » ou avec lesquelles les enseignants doivent « se battre » pour exercer leur action pédagogique est un des moments où l'insécurité et l'inquiétude pédagogiques se manifestent avec acuité.

### **MISE EN CAUSE DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE<sup>6</sup>**

Le désordre récurrent dans plusieurs classes des collèges de quartiers populaires révèle une mise en cause de l'autorité pédagogique. L'observation montre que la « légitimité d'institution », fondement de l'autorité pédagogique selon les auteurs de la *Reproduction*, est faiblement active et que les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité. Elle montre également que l'utilisation répétée du pouvoir de

4. Selon l'expression de Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, 1990.

5. David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997.

6. Daniel Thin, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002.

sanction afférent à l'autorité pédagogique peut contribuer paradoxalement à son affaiblissement. L'autorité pédagogique doit ainsi se montrer, de manière réitérée, réduite au pouvoir de sanction qui en est le dernier rempart et l'expression ultime, expression qui érode cette autorité en même temps qu'elle la défend et qui la sape d'autant plus qu'elle est conduite à se répéter. On est loin de l'idéal pédagogique qui voudrait que l'autorité pédagogique s'exerce sans jamais exhiber le rapport de forces qui la fonde et que le travail pédagogique s'effectue sans coercition, par adhésion des élèves... Les enseignants sont ainsi pris dans une double contrainte entre cet idéal et la nécessité de défendre règles et ordre scolaires. La mise en cause de l'autorité pédagogique non seulement impose un travail répété d'instauration de celle-ci mais en outre elle fragilise le sentiment de légitimité des enseignants.

### *Distance sociale et symbolique*

Cette fragilisation est d'autant plus importante qu'il existe une forte distance sociale et symbolique avec les élèves. Cette distance s'enracine dans la tension pédagogique évoquée précédemment. Elle est également une distance entre des manières d'être différentes. Le langage des collégiens, leurs postures corporelles et vestimentaires, entre autres, viennent heurter l'ethos de nombreux enseignants qui sont ainsi face à la question de l'« acceptabilité morale » des élèves selon une expression d'H. Becker. Ce qui dérange les enseignants ce n'est pas seulement le non-respect des règles scolaires mais une tenue, un comportement qui bafoue les codes de conduite auxquels ils sont attachés. Pour paraphraser E. Goffman, la tenue des collégiens manifeste une absence de déférence à l'égard à la fois de la situation scolaire, de l'autorité pédagogique et de la personne des enseignants. Elle peut agir comme une offense à l'endroit des enseignants et de l'institution scolaire. Plusieurs enseignants soulignent leurs hésitations à sortir du collège avec leurs élèves quand ils craignent que les comportements de ceux-ci nuisent à l'image du collège. En outre, les manières d'être et de faire des collégiens en public peuvent susciter chez les enseignants un sentiment de gêne ou de honte. Cette distance contribue à construire une séparation ou une opposition de type « eux » / « nous » entre enseignants et collégiens. On a beau-

coup écrit que les jeunes de milieux populaires sont pris dans des processus identificatoires qui les conduisent à une vision du monde dans laquelle s'oppose leur propre groupe, « nous », aux « autres », en particulier les agents des institutions mais également les jeunes d'autres groupes de même catégorie sociale ou les jeunes d'autres catégories sociales. On peut avancer que la question du « eux » et du « nous » se pose aussi pour une partie des enseignants et des personnels des établissements scolaires.

Tension et insécurité pédagogiques, distance sociale et symbolique avec les élèves participent à une mise en cause des enseignants dans leur identité professionnelle qui, moins assurés de leur légitimité, voient leur autorité pédagogique affaiblie.

*Vous voulez être sûr de recevoir  
X. Y. ZEP ? Prévenez-nous  
de tout changement de destinataire,  
d'adresse...*

### **Conclusion**

#### ***Renvoyer les questions hors des établissements***

Le « désordre scolaire » révèle la difficulté de l'institution scolaire à résoudre le problème posé par la scolarisation d'élèves issus des fractions les plus démunies des classes populaires. Il déstabilise l'action pédagogique des collègues concernés, ce qui contribue au développement de deux tendances convergentes dans les établissements scolaires. D'une part, on observe une tendance à la disjonction de la « socialisation » et des apprentissages scolaires, qui conduit à penser qu'un travail de « socialisation » préalable à toute action d'enseignement est nécessaire avec une partie des collégiens des quartiers populaires. D'autre part, une tendance à la « pénalisation » se dessine, repérable par la multiplication des sanctions et le recours fréquent aux instances policières et judiciaires pour répondre aux écarts verbaux et comportementaux des collégiens. Ces deux tendances se rejoignent pour renvoyer hors des collèges ou hors des classes la prise en charge d'une partie des problèmes posés par le « désordre scolaire », certains collégiens étant tenus pour « inenseignables » car n'étant pas dotés des « pré requis » comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège. Sachant que les comportements des collégiens

sont toujours articulés à des difficultés d'apprentissages scolaires, on peut se demander si l'action pour faire face au désordre scolaire ne doit pas passer d'abord par la résolution de ces difficultés d'apprentissages.

### ***Éléments bibliographiques***

- Becker H. (1952). – « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n° 8, traduit dans Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck/INRP, 1997.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin.
- Davisse A., Rochex J.-Y. (dir.) (2001). – « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* » : *discipline et autorité dans la classe*, Créteil, CRDP de Créteil, (nouvelle édition).
- Gasparini R. (2000). – *Ordres et désordres scolaires : la discipline à l'école primaire*, Grasset.
- Grignon C. et Passeron J.-C. (1989). – *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et Populisme en sociologie et en littérature*, Hautes Études / Gallimard / Le Seuil.
- Lahire B. (1996). – *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL.
- Lepoutre D. (1997). – *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob.
- Payet J.-P. (1997). – « Le "sale boulot" : Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, pp. 19-31.
- Payet J.-P. (1995). – *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klincksieck.
- Thin D. (2002). – « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 139.
- Van Zanten A. (2001). – *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF.
- Woods P. (1990). – *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin.

Une bibliographie, organisée et accompagnée de résumés, intitulée « Violence et désordres dans les établissements. Actions de prévention » vient d'être mise en ligne sur les pages du Centre Alain Savary (<http://www.inrp.fr/zep/>) puis « ressources » puis « DIF-ZEP »).

*Claude Vollkringer a quitté  
le Centre pour prendre la  
coordination du REP du 13e  
arrondissement de Paris. Un  
grand merci pour son travail.*



# RECHERCHE

## RELATIONS ÉCOLE – FAMILLES EN GRANDE DIFFICULTÉ : ENTRE NON-DITS ET MALENTENDUS

UNE recherche, menée par le CERSE (Université de Caen) à l'initiative de l'INRP – Centre Alain Savary, s'est intéressée aux relations *entre l'école et les familles en grande difficulté*, sur lesquelles peu d'informations et d'analyses ont été capitalisées. Ces familles peuvent être caractérisées par la conjonction et la persistance de difficultés multiples: trajectoire scolaire et sociale chaotique des parents, insertion professionnelle fragile, faibles revenus... Ni les enseignants, ni les familles en grande difficulté ne forment des ensembles homogènes, mais on peut cependant mettre en évidence leurs difficultés réciproques à penser la logique et la situation de partenaire potentiel que l'autre constitue.

**Des familles désorientées :** les familles en grande difficulté intériorisent l'incompétence éducative qu'on leur suppose; les parents n'ont pas d'expérience scolaire positive à mobiliser et à transmettre, et les règles du jeu scolaire leur demeurent largement illisibles. Elles se trouvent sans boussole face à un territoire inconnu. Les parents et les enfants, dans des registres différents, peinent, les uns à construire un rapport au monde scolaire et un projet scolaire pour leurs enfants, les autres à s'approprier le « métier d'élève ». L'école, avec ses demandes implicites, que peuvent décrypter ceux pour qui elle est une institution familière, alimente ainsi, sans la rechercher, la confusion entre la forme et le fond dans le rapport au savoir. Ces familles, sauf à être dans une dynamique de résilience, subissent peu ou prou une domination de la forme scolaire qui s'impose à elles. D'où des attitudes de délégation d'une partie des prérogatives familiales à l'école, délégation non verbalisée qui est lue de manière stigmatisante par les enseignants comme une indifférence ou un désinvestissement.

**Des enseignants sous tensions :** les enseignants concernés, qui travaillent le plus souvent en ZEP, sont sous tensions, pris dans des logiques contradictoires, des surdéterminations contextuelles lourdes. Sans doute manquent-ils d'espaces professionnels de verbalisation et d'analyse pour prendre une certaine distance critique et conceptualiser leurs pratiques, avec l'aide de clés de lecture issues des sciences humaines. Sans cette distance critique, l'attitude des enseignants vis-à-vis des familles en grande difficulté risque de rester impensée et de conserver une dimension civilisatrice ethnocentrée, qui fait fi d'une approche à la fois sensible, raisonnée et réflexive des différences avec lesquelles il faut, au quotidien, poser et inventer l'acte d'enseigner.

Les registres de communication hétérogènes induisent des *males-dits*, des *non-dits*, c'est-à-dire prennent la forme d'une *surdité réciproque*. Certes, des expériences pour établir une communication plus authentique, soucieuse de dépasser les allants de soi permettent de ne pas considérer cette situation comme définitivement figée. Elles se caractérisent par une écoute du partenaire dans ses différences, afin de dépasser des représentations simplifiantes d'une réalité socio-scolaire complexe.

Thierry PIOT, Université de Caen.

Une présentation plus complète de cette recherche est disponible sur les pages du Centre Alain Savary : <http://www.inrp.fr/zep/> dans « *Les recherches* ».

# RESSOURCES

## LE FAS DEVIENT LE FASILD

Le FAS (Fonds d'action sociale), sous tutelle du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, a changé d'appellation en novembre 2001 pour devenir le FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations). Cette nouvelle dénomination prend davantage en compte la réalité de ses orientations actuelles et le contenu de ses interventions. L'évolution vise à étendre ses actions aux populations non seulement étrangères, mais également issues de l'immigration et à centrer ses missions autour du soutien et de la lutte contre les discriminations raciales.

### Le FASILD et l'école

L'école est au cœur des préoccupations du FASILD, comme en témoignent quelques-uns de ses axes prioritaires d'intervention :

- Dans sa lutte contre les discriminations institutionnelles, il travaille à l'amélioration des relations jeunes / institutions (Police, Justice, Éducation nationale) en soutenant les associations développant des programmes de sensibilisation ayant pour but de modifier les représentations aussi bien chez les acteurs privés qu'au sein des services publics.
- Par ailleurs, la nécessité de définir des orientations stratégiques et un programme

d'interventions ciblées a amené le FASILD à cofinancer des études. Il a ainsi soutenu la production d'études sur les actions et les dispositifs d'accompagnement scolaire. Citons notamment, et parmi d'autres, un bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire, réalisé en 1998 par D. Glasman. Et tout récemment, deux rapports sur la ségrégation scolaire, l'un sous la responsabilité de J.-P. Payet, l'autre sous celle de G. Felouzis (tous ces rapports sont consultables sur rendez-vous au Centre de documentation du FASILD).

- Mais surtout, par l'intermédiaire de ses 21 délégations régionales, il constitue un partenaire privilégié pour les coordonnateurs et responsables de ZEP et de REP dans le cadre du volet éducatif du contrat de ville, ou bien à travers les dispositifs CEL (Contrats éducatifs locaux) et CLAS (Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité). Il apporte son soutien financier aux actions (sollicitées par un ministère, des associations, des municipalités...) favorisant les trajectoires d'intégration: écoles ouvertes, actions d'accompagnement scolaire, lien entre l'école et les familles, prévention des situations de décrochage, classes à projet artistique et culturel. Ainsi, il agit en partenariat avec

l'Etat et les collectivités locales dans les CLAS « favorisant la mixité sociale et culturelle des publics et l'implication des différents acteurs dans un dispositif de mobilisation des capacités personnelles, familiales et institutionnelles » : Circulaire n° 2002/159 du 21 mars 2002 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2002-2003 (document téléchargeable à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/cel/neuf.htm>)

- Concernant la scolarisation des jeunes nouvellement arrivés en France, il encourage, dans le cadre d'un accord passé avec le ministère de l'Éducation nationale, toutes les initiatives (modules de préscolarisation pour les enfants nouvellement arrivés en France, par exemple) se rapportant à cet impératif: aide au financement de projets, suivi, évaluation, expertise.

### FASILD :

Direction nationale: 209, rue de Bercy  
75585 Paris Cedex 12. Tél. : 01 40 02 77 01  
Direction mission accueil des primo-arrivants :  
Tél. : 01 40 02 77 44  
Direction de l'accueil, de l'éducation  
et de la solidarité: Tél. : 01 40 02 74 05

Jean-Paul CHANTEAU  
INRP-CAS

## BRÈVES

### DERNIÈRES PUBLICATIONS

#### • Ouvrages

**De l'inégalité scolaire.** J.-P. Terrail. Paris: La Dispute, 2002, 23 €.

Après avoir analysé l'influence des familles et des enseignants sur la réussite et l'échec scolaires, les effets de l'étiquetage précoce, l'auteur examine ce que les inégalités d'apprentissage doivent à la diversité des ressources extra-scolaires (rôle de l'entourage). Il interroge ensuite les conditions et les principes de l'action scolaire, le rôle que devrait jouer l'école dans la mobilisation et l'enrichissement de ces ressources. Selon l'auteur, l'école requiert de l'enfant qu'il entre en quelques années dans un rapport métacognitif au langage et aux savoirs sans l'aider à y parvenir. Sous prétexte d'adaptation, elle différencie ses pratiques, et ce dès le début du CP, en fonction de l'origine sociale des élèves. Ainsi les inégalités scolaires s'expliquent moins par l'insuffisance des ressources langagières et culturelles des élèves de milieux populaires que par le désavantage qu'ils subissent.

**80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire.** S. Beaud. Paris: La Découverte, 2002, 24 €.

Comment se construisent au jour le jour les carrières scolaires des enfants d'ouvriers? L'auteur a mené son enquête à l'aide d'entretiens auprès de lycéens d'un quartier ouvrier de Sochaux à forte proportion d'immigrés. Il décrit, en leur donnant largement la parole, leur scolarité depuis le collège ZEP de leur quartier jusqu'à leur passage à l'université et les incertitudes de la transition professionnelle. Selon lui, le mot d'ordre de 80 % de réussite au baccalauréat a suscité l'espoir d'une promotion sociale possible pour les enfants des milieux populaires, en particulier immigrés, mais la démocratisation attendue a été plus quantitative que qualitative. On a assisté à un dualisme croissant des filières dans les lycées et dans l'enseignement supérieur et on a vu augmenter le nombre des « exclus de l'intérieur ».

**Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture.** E. Martin, S. Bonnéry. Paris: ESF, 2002, 256 p., 22,90 €.

En s'appuyant sur des observations de classe et des entretiens avec les équipes des dispositifs-relais, les auteurs décrivent le contexte d'apparition de ces nouvelles structures, leur fonctionnement et les pratiques éducatives et pédagogiques qui y sont mises en œuvre. À partir de deux enquêtes, ils évaluent le pouvoir de re-scolarisation des dispositifs. Utilisant la notion de norme et la distinction entre normalisation et normativité, ils proposent une grille d'analyse des pratiques professionnelles et des comportements des jeunes. Enfin, la troisième partie vise à comprendre le sens que les élèves attribuent à leur expérience scolaire avant, pendant et après le passage en classe-relais. La conclusion souligne que les dispositifs-relais peuvent offrir à certains élèves une possibilité de re-scolarisation, mais qu'ils ne peuvent résoudre les problématiques scolaires, sociales et psychologiques dans lesquelles ils se débattent. Les dispositifs-relais interrogent tout le collège et sont le « symptôme » d'un malaise plus général et plus profond.

Sur le thème des classes-relais, plusieurs publications récentes à l'initiative des ministères de la Justice et de l'Éducation nationale, disponibles dans les établissements accueillant des classes-relais et prochainement toutes en ligne sur le site EDUSCOL (<http://www.eduscol.education.fr>), sont à signaler :

– **Actes des séminaires inter-académiques 2001-2002. Regroupement des acteurs des classes-relais.** MEN, Direction de l'enseignement scolaire. Paris: Direction de l'enseignement scolaire, CRDP de Versailles, 2002, 112 p. (Les Actes de la DESCO).

– **Les classes-relais: des dispositifs destinés aux jeunes en risque de marginalisation scolaire et sociale.** Réunions inter-académiques des acteurs des classes-relais, nov. 2000/ mars 2001. Paris: MEN, 2002, 67 p.

– **Enseigner-Apprendre en classe-relais: favoriser le réinvestissement des apprentissages avec des élèves en voie de déscolarisation.** D. Barataud (coord.), E. Martin (coord.), J. Puyalet (coord.). Paris: MEN, 2002, 27 p.

– **Aire et périmètre: dossier d'activités pédagogiques.** Groupe national de réflexion sur l'enseignement des mathématiques en dispositifs-relais. Paris: Ministère de la Justice, MEN, 2001.

#### • Revue

**La santé des enfants de 6 ans à travers les bilans de santé scolaire.** N. Guignon. Études et résultats, n° 155, janvier 2002, 8 p.

Selon une enquête réalisée en 2000-2001 à partir d'un échantillon de 30 000 élèves examinés avant leur entrée à l'école primaire par les médecins et infirmières du ministère de l'Éducation nationale, les enfants de ZEP souffriraient davantage de surcharge pondérale, présenteraient plus de troubles de vision, auraient une santé bucco-dentaire moins bonne et des troubles et retards du langage plus fréquents...

Disponible sur le site du ministère de l'Emploi et de la Solidarité :

<http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/>

### MULTIMÉDIAS

**On n'est pas des bouffons!** documentaire d'H. Brunou. Cassette vidéo VHS de 52 mn ou film BETA SP, coproduction la Cinquième/La Huit/TV 10 Angers (avec la participation du FASILD et du CNC), 2001.

Ce documentaire aborde la question de la réussite scolaire de jeunes élèves de collèges de banlieues difficiles, tous issus de l'immigration. Ils disent, chacun à leur manière, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur environnement et dans leurs familles et leur volonté de réussir malgré les pressions de leurs camarades qui les assimilent aux « bouffons », à ceux qui veulent se faire bien voir par les enseignants, et les rejettent ou tentent de les exploiter. Certains réagissent, d'autres adoptent des stratégies personnelles pour « survivre », aussi bien dans la classe qu'à l'extérieur, d'autres enfin abdiquent... Des témoignages à la fois émouvants et stimulants, pour éclairer sur les processus pouvant conduire à la réussite ou à l'échec scolaires...

Contact: La Huit Production, 218 bis, rue de Charenton, 75012 Paris.

Tél.: 01 53 44 70 88 Fax: 01 43 43 75 33

Mel: [distribution@lahuit.fr](mailto:distribution@lahuit.fr)

J.-P. C.

## BOUSSOLE

### DES CEFISEM AUX CASNAV

Ces dernières années, l'arrivée d'enfants ou d'adolescents venant de l'étranger ainsi que la création d'aires de stationnement pour les gens du voyage se sont notablement développées. La création des CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) qui remplacent les CEFISEM vient répondre à ces nouveaux phénomènes de sédentarisation et à ces évolutions récentes des flux migratoires. Les CEFISEM (Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) avaient été créés en 1975 pour faire face à l'arrivée massive d'enfants étrangers. Dans les années 90, le ralentissement de ces immigrations avait conduit à étendre leurs missions. Ils ont pu ainsi, dans certaines académies, se trouver étroitement liés à la dynamique de l'Éducation prioritaire et même dans certains cas être associés aux CAREP (Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire).

Aujourd'hui, les CASNAV ont à se recentrer sur l'aide à l'intégration des enfants du voyage et des élèves nouvellement arrivés en France, de l'organisation de leur accueil à leur scolarisation définitive dans les classes ordinaires. Il s'agira de faciliter l'intégration « à » mais aussi « par » l'école de ces nouveaux arrivants et de ces jeunes voyageurs en particulier lorsqu'ils ont une maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires (BOEN, Spécial n° 10 du 25 avril 2002, en ligne sur le site du Ministère).

Les missions des CASNAV s'articulent autour de 3 axes :

• Ils sont des centres de ressources pour les équipes pédagogiques qu'ils peuvent conseiller et soutenir prioritairement sur les questions de la maîtrise de la langue. Les CASNAV accompagnent les enseignants qui accueillent

dans leur classe des enfants récemment arrivés ou non sédentaires. Ceci concerne principalement les maîtresses de CLIN (classe d'initiation) ou de CLA (classe d'accueil) dont la mise en réseau pourra ainsi être facilitée. Ils ont vocation à mettre à disposition une documentation spécialisée et à mutualiser les outils pédagogiques. Ils sont partenaires des IUFM, tant dans le cadre de la formation continue que de la formation initiale.

• Ils constituent des pôles d'expertise pour les différents responsables concernés par ces questions. Ils recueillent les données nécessaires à la mise en œuvre de la politique académique en faveur de l'intégration, analysent les besoins, évaluent les dispositifs d'accueil et d'intégration, suivent les parcours scolaires et peuvent participer aux plans départementaux d'accueil de ces populations.

• Ils constituent des instances de coopération et de médiation. Ainsi, ils facilitent l'accueil des élèves en renforçant l'information des familles et des associations et ils instaurent, ou développent, des relations avec tous les partenaires locaux.

Au regard de ce nouveau texte, il convient donc de distinguer les missions spécifiques qui concernent l'intégration des nouveaux arrivants et enfants du voyage de celles des CAREP car cette question ne peut être circonscrite aux seuls ZEP ou REP. Chaque académie, en raison même de ses particularités, aura ainsi à définir les formes de collaboration les plus pertinentes entre ces nouveaux CASNAV et les CAREP.

Pour en savoir plus :

– Sur le site du CNDP, VEI consacre une rubrique à la scolarisation de ces élèves: <http://www.cndp.fr/vei>

– Le Hors Série n° 3 de VEI-enjeux (octobre 2001)

Joce LE BRETON, INRP - CAS

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

SEPTEMBRE 2003 (4 NUMÉROS PAR AN)

n<sup>os</sup>  
**16/17**

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

«SAVOIR NAGER... EN ZEP»

#### Ressources

«COORDINATION ZEP/REP»

#### Boussole

À propos de la veille  
éducative...

#### BRÈVES

DERNIÈRES publications

INTERNET

ACTES DE colloques

#### Dossiers

USAGES ET RÔLES DE L'ÉCRIT  
DANS LES APPRENTISSAGES  
SCIENTIFIQUES

Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU  
est décédée le 19 mai 2003.

Son courage et la force de son combat  
contre la maladie n'ont eu d'égal que ceux  
qu'elle a mis toute sa vie au service  
de la réussite scolaire des enfants les plus  
démunis. Plus qu'une collègue,  
c'est une amie que nous avons perdue.  
Toute l'équipe du Centre Alain Savary  
tient à saluer ici sa mémoire et à assurer  
Gérard, son époux et compagnon  
de combat, Ève et Franck, leurs deux  
enfants, de toute son affection.

On l'a souvent fait remarquer, la centration des projets et actions ZEP sur la maîtrise de la langue, et en particulier sur la lecture-écriture, a souvent pour effet de faire passer au second plan d'autres domaines d'apprentissage, dont l'importance sociale est tout aussi grande, et dans lesquels les difficultés des élèves et les inégalités sociales entre élèves sont tout aussi dommageables.

C'est à certains de ces domaines d'apprentissage, dont nombre de travaux ont montré qu'ils étaient souvent minorés ou négligés par les responsables et les acteurs de la politique ZEP et de sa mise en œuvre, que sont consacrés la rubrique Zoom et le dossier central de cette livraison – double – d'*X.Y.ZEP*.

La rubrique « Zoom » rend ainsi compte de la mise en œuvre d'un projet départemental « Savoir nager en ZEP » dans un département, la Seine-Saint-Denis, où plus d'un élève sur deux ne sait pas nager à l'entrée en 6<sup>e</sup> (près de trois sur quatre dans certaines villes ou zones), et insiste sur l'enjeu de sécurité, mais aussi sur l'enjeu culturel que représente l'ambition de faire que tous sachent nager, faute de quoi c'est tout un ensemble de pratiques sportives et culturelles qui leur sera interdit.

L'ensemble de notre dossier est consacré aux apprentissages scientifiques et, plus particulièrement, aux usages et aux rôles de l'écrit et des modes de représentation, dans les apprentissages scientifiques. Les différents articles qui le composent, de même que les différents projets dont ils rendent compte, s'ordonnent autour de plusieurs axes et plusieurs principes :

- la nécessité sociale, mais aussi, la possibilité de faire que tous les élèves, dès l'école élémentaire, puissent bénéficier d'activités scientifiques en classe, et prendre plaisir à faire et apprendre des sciences ;
- la nécessité, pour cela, de leur proposer des situations et activités qui permettent et construisent une posture de questionnement du monde, mais aussi de les guider vers la construction de connaissances explicites et partagées, et vers l'acquisition d'une démarche de formulation, d'examen critique et de validation d'hypothèses ;
- l'apport du travail et des tâches d'écriture et de représentation – quand elles ne se substituent pas au travail d'élaboration intellectuelle mais en sont le creuset – depuis le travail d'investigation et d'exploration du réel, jusqu'au travail de formalisation, de validation et d'institutionnalisation de savoirs décontextualisés ;
- l'apport également des modes de circulation entre l'oral et l'écrit, entre le travail individuel et le travail collectif, entre les différents types d'écriture et de représentation ;
- mais aussi les difficultés, les pièges et les embûches que rencontrent sur cette voie tant les élèves que les enseignants, dont la faible formation scientifique et le rapport même aux connaissances et activités scientifiques posent parfois problème : nombre d'articles illustrent ainsi que, si la pertinence des pistes évoquées ci-dessus est avérée, pour autant, il ne suffit pas de manipuler (ou de faire manipuler) pour apprendre (ou faire apprendre), il ne suffit pas d'écrire à la première personne pour penser et apprendre à la première personne, il ne suffit pas de discuter et confronter ses opinions pour être dans une démarche de débat scientifique, etc.

Nous espérons que ces différents articles donneront à voir et à penser à nos lecteurs, sur des domaines de pratiques et d'apprentissage qui ne sont peut-être pas au centre de leurs priorités et des urgences dont ils ont à traiter, mais qui méritent sans aucun doute d'être mieux pris en considération.

Jean-Yves ROCHEX,  
Université Paris VIII

## « SAVOIR NAGER... EN ZEP » D'UN PROJET DE COLLÈGE À UN PROJET DÉPARTEMENTAL EN SEINE-SAINT-DENIS

### À L'ORIGINE, UN CONSTAT

« Plus d'un élève sur deux ne sait pas nager en 6<sup>e</sup> » : tel est le constat préoccupant établi à la fin des années 80 par l'équipe EPS du collège Poincaré de la Courneuve, situé en ZEP. Le collège Poincaré affiche alors une priorité absolue : « Que plus un élève ne sorte du système scolaire sans savoir nager ! ». Dans le cadre d'un projet communal pour les collèges, la natation est programmée en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>.

Il existe alors en EPS des commissions départementales qui proposent des actions de formation continue, mais aussi de réflexion pédagogique. Celle de Seine-Saint-Denis s'empare de ce problème, avec l'aide de l'inspection pédagogique, et décide une enquête. Elle sera édifiante : sur tout le département, plus d'un élève sur deux ne sait pas nager en 6<sup>e</sup> ; cette proportion s'élève en ZEP, et elle est évidemment maximale dans les villes sans piscine comme Montfermeil et Clichy-sous-Bois (3 élèves sur 4).

S'appuyant sur cette initiative, en 1991, un stage académique permet de redéfinir le « savoir nager », comme explorant toutes les dimensions de l'espace aquatique (dessous, dessus, dos, ventre, alterné, simultané, recherche de l'objet...) et de mettre en place le « test du savoir nager » (sauter, s'immerger, se maintenir, se déplacer – sur au moins 50 m – de façon volontaire et en eau profonde). Des conseillers pédagogiques EPS du 1<sup>er</sup> degré sont associés à ce stage : il s'agit de ne pas tomber dans le piège de la mise en accusation des pratiques en place. Il faut analyser, comprendre et modifier éventuellement, tant au niveau de l'organisation que des contenus.

Dans le texte du projet, les enseignants insistent sur la création d'une coordination entre le primaire et le secondaire, en vue d'une meilleure cohérence, et s'engagent sur des modalités communes d'évaluation. Pourquoi insister, dans le titre même *Savoir nager... en ZEP?* Pour les concepteurs, il s'agissait d'indiquer qu'en ZEP, plus qu'ailleurs, si l'école ne joue pas son rôle d'initiation, les non-nageurs risquent de le rester à vie, avec toutes les conséquences que présentent l'enjeu de sécurité, bien sûr, mais aussi l'enjeu culturel, le savoir nager donnant accès à nombre de pratiques aquatiques et nau-

tiques proposées aux jeunes (et moins jeunes).

L'ensemble des propositions élaborées est repris dans un projet départemental. Les municipalités, les directeurs de piscine et les MNS (maîtres-nageurs sauveteurs), les collèges et les conseillers pédagogiques du 1<sup>er</sup> degré sont destinataires du projet et de sa raison d'être. Plusieurs villes organisent une réunion avec l'ensemble des ces acteurs, pour sa mise en œuvre. En dix ans, le projet va s'affiner mais garder ses axes essentiels.

### UN OBJECTIF COMMUN, UN PROJET EXIGEANT

Le projet comporte deux axes : l'organisation et les contenus.

- **Au niveau de l'organisation.** La répartition des séances sur la scolarité doit privilégier la continuité avec la 6<sup>e</sup> (les programmes EPS fixent l'objectif du savoir nager pour la fin de 6<sup>e</sup>, en donnant priorité aux actions en direction des non-nageurs : allongement des cycles, actions de soutien...). Or, les textes EN avaient privilégié jusqu'alors la notion de familiarisation en GS, CP et CE1. Cela nécessite une analyse de situation dans chaque commune, l'enseignement de la natation étant, on le sait, très coûteux pour les municipalités : la recherche d'un maximum d'efficacité conduira à modifier les périodes d'apprentissage en privilégiant les classes de CM1, CM2 où il est possible d'aborder apprentissages et consolidation, mais aussi d'établir la liaison avec le collège. Une réflexion est menée également sur les fréquences et les durées des cycles qui conditionnent la qualité et la stabilisation des apprentissages.

- **Au niveau des contenus.** Un dossier est élaboré et largement diffusé. Il distingue trois phases d'apprentissage

(familiarisation, initiation, consolidation). À l'issue de chaque phase, un test permet de valider les acquis des élèves. Ces tests ont vocation à devenir, à terme, une référence départementale pour qualifier le niveau des élèves tout au long de leur scolarité. À chaque étape est présenté un descriptif des caractéristiques des élèves, des enjeux de formation, une liste de compétences spécifiques assorties de situations de référence, ainsi que des propositions d'exercices à disposition des enseignants.

Dans un premier temps il y a eu, partout où ce projet s'est mis en place (une dizaine de villes du département) une réaction très positive des partenaires, qui ont modifié leurs pratiques, sur le plan organisationnel d'abord, puis en adoptant la définition du savoir nager et les tests de fin d'étape.

### OÙ EN SOMMES-NOUS ?

Les bilans ont fait apparaître « que la situation s'améliorait ». Mais il est très difficile d'obtenir des chiffres. « *Évaluer n'est pas si simple...* l'accord de principe est vite oublié, et on reste sur du « ressenti ». Cela fait apparaître à quel point il est difficile d'utiliser un test de référence révélateur de la profondeur des exigences. Les enseignants reculent-ils devant ces exigences ? Est-ce seulement pour mettre leurs élèves en réussite qu'ils utilisent des tests moins exigeants ? *N'est-ce pas aussi parce que le recours systématique à un test commun oblige à se centrer sur « l'activité réelle » de chaque élève, ce qui malgré les apparences n'est pas acquis dans les pratiques ni dans les formations professionnelles ?*

Une autre explication peut être donnée : au début de la mise en œuvre du projet, les stages de formation continue ont été nombreux, les réunions de suivi plus régulières. Mais s'adresse-t-on aux mêmes enseignants aujourd'hui ? Le turn-over est important dans le département alors que l'aspect collectif du projet est primordial : avons-nous vécu sur ce que nous croyions être acquis ? Les documents décrivant le projet départemental semblent avoir souvent disparu des archives des établissements. *Parce que son exigence est forte, le projet suppose sans doute davantage de continuité*

Directeur de la publication : Emmanuel FRAISSE,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT, Évelyne COCHET  
Martine KHERROUBI, Joce Le BRETON

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544

## ZOOM (suite)

*dans le soutien aux collectifs enseignants et la reprise de l'animation pour relancer la dynamique.*

Il ne faut pas non plus sous-estimer le problème crucial de l'insuffisance du nombre de piscines dans le département et la remise en cause d'un certain nombre de projets natation dans des collèges confrontés à l'augmentation des tarifs de location de piscine à l'occasion de rénovations et de l'abandon de la gestion par les municipalités.

Pour terminer sur une note positive, parlons de trois exemples encourageants :

– Blanc-Mesnil : pour le suivi régulier du projet lors de réunions de tous les

partenaires (coordonnateurs EPS de tous les établissements de la ville, conseillère pédagogique EPS de la circonscription, MNS et directeur de la piscine, directeur des sports), en fin d'année, avec bilan, réajustements éventuels, transmission des résultats des CM2 aux collègues.

– Pierrefitte-Villeteuse : où un livret de suivi des écoliers a été élaboré, qui reprend de façon synthétique les compétences à valider dans chaque phase d'apprentissage et les tests du projet départemental.

– Le collège Poincaré de la Courneuve : où le projet a été amplifié, puisque les élèves bénéficient de séances de natation en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, puis 4<sup>e</sup>, voire 3<sup>e</sup>, jusqu'à ce qu'ils satisfassent

au test du savoir nager. L'équipe EPS du collège ne se lasse pas de justifier et convaincre pour maintenir ce projet original qui permet aujourd'hui à 90 % des élèves de quitter le collège en sachant nager.

Annie PERFETTINI,  
IA, Seine-Saint-Denis

NB : Le projet départemental est décrit dans la première partie de l'ouvrage édité par le CRDP de Créteil et réalisé par l'observatoire des pratiques en EPS (12 €) : *De l'école au collège : propositions d'organisation et de contenus d'enseignement de la natation.*

## RESSOURCES

### « COORDINATION ZEP/REP »

Le Centre Alain Savary propose sur ses pages Internet une nouvelle rubrique plus particulièrement à destination des coordonnateurs-trices de ZEP/REP. Les ressources ainsi mises en ligne visent à alimenter la réflexion, à impulser des dynamiques dans les établissements et à accompagner le pilotage des sites en éducation prioritaire.

Vous y trouverez :

- Des documents sur les travaux menés dans le champ de la scolarisation en milieux difficiles : bibliographies commentées, textes ou interviews de chercheurs, synthèses de rapports de recherche, etc.

- Des « outils » pour la coordination : il s'agit de liens vers les textes officiels, les sites ministériels ou académiques, de statistiques et de données sur les ZEP/REP, d'éléments sur l'évaluation des dispositifs...

- Les lettres de Réseau Coordo. (à titre expérimental en 2003, un réseau d'informations entre des coordonnateurs-trices de deux académies et le Centre Alain Savary a été créé. Ces lettres sont en ligne dès leur parution).

Cette rubrique, en cours de constitution, est appelée à se développer dans les mois qui viennent.

Adresse : <http://www.inrp.fr/zep/reseduc/coordo/accoordo.htm>

Pour tout contact : [dominique.millet@inrp.fr](mailto:dominique.millet@inrp.fr)

JOCE LE BRETON, INRP-CAS

## BOUSOLE

### À propos de la veille éducative...

Les statistiques officielles estiment qu'un nombre non négligeable de jeunes, environ 60 000, sortent actuellement du système scolaire sans qualification. Dans le cadre du programme de lutte contre les exclusions, le Ministre délégué à la Ville a commandé en 2001 un plan d'action afin de renouveler les modalités d'approche des jeunes en grande difficulté. La veille éducative que propose ce plan se présente, non pas comme un nouveau dispositif se superposant ou s'ajoutant à ceux déjà existants, mais davantage comme une démarche innovante pour lutter contre les phénomènes de rupture et d'exclusion. Elle passe par la création de cellules de veille éducative visant à favoriser la coordination, sur un même territoire, des différentes interventions menées par les acteurs éducatifs auprès des jeunes concernés par des risques de marginalisation et à croiser les logiques institutionnelles et professionnelles des uns et des autres. Il s'agit donc, à travers la mise en œuvre de cette démarche, de prévenir les dysfonctionnements institutionnels et d'élaborer de nouvelles formes de travail.

La veille éducative a pour mission le repérage des jeunes en échec scolaire massif et/ou en risque de rupture sociale, la prévention de leur déscolarisation et de ses conséquences sociales, l'organisation d'une continuité éducative. Elle s'adresse aussi bien à des enfants de 7 ans qu'à des collégiens démobilisés ou se sentant en danger, qu'à des jeunes exclus ou sortis du système éducatif sans qualification. Le plan d'action prévoit de laisser une très grande marge d'autonomie aux cellules de veille éducative pour la définition des publics qu'elles souhaitent prendre en compte. Les réponses très diverses qui peuvent être apportées se situent sur un volet éducatif et non pas sécuritaire : développement de parrainages par des adultes, soutien à la parentalité, etc. Il convient de noter qu'à la différence des autres dispositifs, la veille éducative doit répondre aux situations singulières de ces jeunes en grande difficulté par une prise en charge individualisée. Cette

orientation nécessite la construction par les acteurs de nouvelles règles de déontologie afin de respecter les obligations de confidentialité propres à chaque fonction.

La cellule de veille éducative est sous la responsabilité du maire ; la mobilisation des acteurs et la structuration du réseau sont confiées à un coordonnateur. L'état des lieux au niveau local, communal ou intercommunal, vise à analyser l'offre éducative, à identifier les jeunes en rupture ou en voie de rupture, à entreprendre une réinsertion scolaire. La veille éducative est un cadre d'action, prioritairement mis en place dans les sites en politique de la Ville, qu'il s'agit d'accrocher au dispositif existant le plus pertinent : Contrat éducatif local, Contrat local de sécurité, Contrat temps libre. De nouvelles modalités d'actions, comme la création de structures éducatives innovantes, peuvent être également envisagées dans ce cadre.

Une cellule d'appui assure la coordination de la veille éducative au niveau départemental et un suivi national est mis en place par la Délégation interministérielle à la Ville. Des financements ont été prévus pour la mise en place de ces cellules, en particulier pour la création des postes de coordonnateurs.

En octobre 2002, seule une trentaine de cellules de veille éducative avaient été créées. Il est probable qu'un certain nombre de questionnements sur le terrain subsistent quant à la mise en œuvre concrète de cette démarche comme l'articulation avec l'existant, l'élaboration d'une nouvelle déontologie, les dérives possibles en fonction des choix locaux et du dispositif de rattachement ou encore, en ce qui concerne les acteurs ZEP/REP, les modes de collaboration avec l'Éducation nationale.

#### Pour en savoir plus

La circulaire du Premier ministre (11.12.2001) :

<http://i.ville.gov.fr/divbib/doc/circville01.pdf>

Sur le site de la DIV, dossier très complet sur les cellules de veille éducative (expériences, textes officiels, rapports) : <http://www.ville.gov.fr/infos/dossiers/index.html>

J. LE B.

## MAÎTRISE DE LA LANGUE ET APPRENTISSAGES SCIENTIFIQUES À L'ÉCOLE Claudine LARCHER\*

L'opération « La main à la pâte » a été lancée en 1996, à l'initiative de G. Charpak, prix Nobel de physique. C'est tout un dispositif d'aide aux enseignants qui a été monté pour que tous les élèves, à l'école, puissent pratiquer des activités scientifiques.

### LA RENCONTRE D'UN PRIX NOBEL DE PHYSIQUE ET D'UNE PÉDAGOGIE ACTIVE

C'est au cours d'un voyage à Chicago aux USA que G. Charpak fait la connaissance d'une pédagogie active en allant observer des classes qui pratiquent des activités scientifiques. Il est séduit par la mise en activité des élèves, la richesse des apprentissages visés, la coopération entre élèves, leur investissement personnel, les progrès linguistiques manifestes d'une population « à risque », se trouvant en dessous du seuil de pauvreté et qui parle une autre langue que l'anglais dans leur famille.

Il y voit des enfants prendre plaisir aux sciences et cela le réjouit. Il souhaite que tous les enfants en France puissent bénéficier d'une possibilité d'activités scientifiques en classe. Il communique alors son enthousiasme à l'Académie des sciences et son aura lui permet de faire lancer une vaste opération de relance de l'enseignement scientifique en France; ainsi naît l'opération « La main à la pâte ».

### UNE PLACE POUR LES SCIENCES À L'ÉCOLE

De fait, si les programmes prévoient un enseignement de sciences, et ceci depuis fort longtemps, force est de constater que cet enseignement se réduit souvent à l'apprentissage de quelques résumés tant est forte la priorité accordée à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. La familiarisation aux sciences apparaît alors comme la cerise sur le gâteau et nombreux sont les enseignants qui considèrent que n'ayant pas achevé le gâteau, ils ne peuvent y poser de cerise.

Ces enseignants n'entretiennent pas par ailleurs une bonne relation avec les sciences. Ils n'ont pas toujours un bon souvenir de leurs cours de sciences, et ne se sentent pas vraiment capables de faire des sciences avec leurs élèves. Pour ceux qui ont suivi un cursus scientifique avant

de passer les concours d'entrée dans ce métier, la situation n'est pas vraiment plus favorable, car le décalage important entre ce qu'ils ont gardé en mémoire et ce que peuvent faire de jeunes élèves est considérable.

Ainsi, les élèves n'ont pas beaucoup l'occasion de s'interroger en classe sur le monde des objets, des phénomènes et des êtres vivants qui les entoure et qui pourtant aiguise facilement leur curiosité.

Leçons de choses et activités d'éveil sont restées dans les mémoires, plus ou moins déformées, mais au moment où cette opération est relancée, peu d'élèves vivent au cours de leur scolarité primaire une expérience d'activités scientifiques. C'est pourtant leur relation rationnelle avec le monde dans lequel ils vivent qui est en jeu. Faute d'une telle relation, les sciences resteront à terme hors de la culture commune à tous les citoyens qui se verront ainsi privés d'un pouvoir de discussion pour des décisions qui les concernent.

Certains enseignants ont une pratique heureuse de conduite d'activités scientifiques, ils savent proposer des situations de questionnements, les guider vers la construction de connaissances explicites et partagées en sciences, et profiter de l'intérêt des élèves pour les faire progresser en même temps dans l'apprentissage de la langue. Si certains peuvent le faire, d'autres doivent y arriver aussi.

Reste à convaincre de l'intérêt et de la faisabilité, à aider pour que cela soit possible pour tous et à soutenir leurs efforts.

### MAÎTRISER LA LANGUE ET FAIRE DES SCIENCES

L'un des arguments de l'argumentaire pour qu'une place soit laissée aux activités scientifiques est de rentrer dans la contrainte de priorité aux apprentissages de lecture et d'écriture.

Les sciences sont un moyen de ramener vers un projet de lecture et d'écriture des élèves qui n'ont pas envie de lire, qui n'ont rien à écrire, qui en général arrivent à se faire comprendre suffisamment pour ne pas se sentir gênés et qui donc ne voient pas l'intérêt de cet apprentissage dans la vie telle qu'ils la perçoivent.

Donner des exemples d'élèves qui s'engagent dans une activité scientifique manipulative, puis, parce qu'ils sont

« pris » dans une démarche de communication de ce qu'ils ont fait, parce qu'ils ont besoin de préciser leur pensée et leur propos, en viennent à s'approprier du vocabulaire, à enrichir leur syntaxe, à améliorer leur grammaire, c'est un argument que les enseignants entendent.

### LE CAHIER D'EXPÉRIENCES

« Le cahier d'expériences » a été proposé dans cette perspective.

Cahier de l'élève, les enseignants sont invités à suspendre un peu la contrainte orthographique pour réserver un espace d'expression.

Cahier d'expériences, cahier qui se distingue d'un cahier de sciences traditionnel portant le texte du savoir à mémoriser.

Cahier qui suit l'élève au cours de sa scolarité, il est introduit comme un objet personnel, de mémoire, de liaison avec les parents sur ce qui se fait à l'école.

Cet objet, cahier d'expérience, que les enseignants ont dû créer en tant qu'outil pédagogique, portait dans ses propriétés affichées des paradoxes et des conflits potentiels.

Ce cahier est intermédiaire entre un cahier de brouillon où il est possible de laisser des fautes, puisque son usage est momentané et qu'il est destiné à être jeté, et un cahier « de propre » sur lequel l'élève note ce qu'il y a à apprendre, que l'enseignant annote et éventuellement note.

Il est paradoxal dans sa fonction: puisque s'il comporte une partie « personnelle », il doit bien comporter une partie « collective » sous peine de voir disjoindre ce qui a été fait de ce qu'on apprend. Il est aussi conflictuel comme outil de liaison puisqu'il doit être montré aux parents comme significatif de ce qu'on fait en classe alors même qu'il comporte des textes non valides.

Pour les enseignants qui ont eu à le construire en tant qu'outil, il leur a fallu gérer ces paradoxes, trouver des formats, des astuces, des repères pour que ce cahier ne reste pas un cahier de souvenirs mais devienne un outil de travail pour apprendre des sciences, pour apprendre à être un scientifique, et un outil d'appréciation des progrès.

\* Claudine Larcher, « La main à la pâte », INRP.

Il leur a fallu aussi évoluer dans leur représentation de l'écrit en sciences, de ses diverses fonctions, pour recréer une temporalité de la gestion des écrits dans ce cahier en articulation avec d'éventuels autres écrits ou autres supports.

### **LES ÉCRITS EN SCIENCES, LES APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES POTENTIELS**

Les écrits en sciences sont divers dans leur forme et dans leurs fonctions. La fonction de mémoire est en général facilement perçue. Que ce soit sur un long terme ou sur un temps plus court, la nécessité d'écrire pour se souvenir de mesures, d'observations apparaît assez vite, même si elle n'est pas formalisée en termes de moyen d'objectivation collective: ne serait-ce que pour soi, il faut prendre note.

Le recours à l'écriture comme moyen de se mettre d'accord sur ce qui a été vu et de le consigner, le recours à ce qui a été écrit collectivement pour dénouer un conflit lié à des mémorisations différentes et donc à des « reconstructions » sont vécues ultérieurement.

La fonction de moteur de la pensée est moins accessible. Pourtant lorsqu'on demande de dessiner un vélo, objet familier, c'est la décision à prendre sur le tracé du dessin qui permet de questionner sur ce qui est relié, sur comment ça tient, sur quoi c'est attaché... C'est alors l'écrit qui conduit le questionnement.

La fonction d'identification de sa propre pensée n'est pas à oublier dans une perspective éducative. Écrire ce que l'on pense oblige à identifier sa pensée, à l'argumenter pour soi, à « tenir » son raisonnement, à se positionner en tant que personne et non pas en tant que mouton dans un débat ultérieur qui consistera à confronter des arguments plutôt qu'à se laisser persuader. C'est un apprentissage du débat même si la nature des arguments et les critères de validité ne sont pas les mêmes en sciences où on doit décider de la validité, et dans un débat citoyen où on doit prendre une décision dans un jeu d'incertitudes et de choix de priorités.

En ce qui concerne les formes, les schémas et les tableaux côtoient les textes qui peuvent être descriptifs, narratifs, explicatifs, prédictifs, argumentatifs. Chaque type d'écrit à ses contraintes qui relèvent en partie de la discipline et en partie de la maîtrise de la langue, de ses aspects symboliques et de ses aspects fonctionnels.

Un schéma n'est pas un dessin, et nécessite en sciences, un tri d'informations. Il lui est souvent associé une « légende » où en peu de mots il faut arriver à désigner ce qui est significatif. Un tableau est construit certes en référence à des paramètres identifiés scientifiquement, mais il convoque souvent des

signes symboles, faute de place dans une case, et il faut s'accorder sur leur signification. C'est un moyen de faire accéder les jeunes enfants à l'écrit comme code.

Plus tard, il faudra s'appropriier tout un ensemble de paramètres linguistiques sur lesquels jouer pour repérer les différents types de textes, apprendre à décoder l'usage des pronoms, des adverbes, des conjonctions et autres outils linguistiques dont le choix est crucial pour contrôler ce qu'on dit et ce que les autres peuvent comprendre de ce qu'on dit.

Suivant la fonction visée, l'écrit précède, accompagne ou suit l'action, s'articule à un oral, ou à d'autres écrits.

C'est en faisant percevoir tout ce travail potentiel sur la langue, sur la base de l'écrit mais aussi de l'oral, que l'on peut convaincre les enseignants qu'ils ne « perdent pas de temps » pour les apprentissages linguistiques en faisant faire des sciences à leurs élèves. En faisant des sciences, l'élève apprend aussi à parler et à écrire. Il faudrait aussi le dire aux enseignants d'élèves de niveau scolaire bien plus élevé, pour que ceux-ci ne considèrent pas qu'ils sont dispensés d'un travail linguistique.

Le cahier d'expériences n'est sans doute pas le seul support sur lequel on écrit en classe: paper-board provisoires pour un travail de groupe, affiches plus pérennes pour garder en tête où on en est et servir de repère, ou pour consulter comme document de référence, c'est tout un ensemble de supports qui peuvent être articulés avec le cahier d'expérience et dont le statut et le niveau de validité, doivent être clairs pour chacun.

### **UN POINT DE VUE SUR LA SCIENCE**

En sciences, le discours sur les phénomènes, les objets, les faits, nécessite, pour être scientifique, la rencontre avec ces phénomènes, ces objets, ces faits, faute de quoi il n'y a pas de différence entre un discours scientifique et un discours d'opinion voire un discours de propagande. Il faut pouvoir discuter sur la base de questions telles que: d'où le sais-tu? comment le sais-tu? qui le sait? comment ferais-tu pour savoir? La science est faite d'énoncés « falsifiables ». L'un des propos de la science est de tester un énoncé de sens commun pour voir jusqu'où il tient; ce n'est pas de conforter un point de vue pour persuader mais de confronter des observations pour les objectiver et convaincre de leur interprétation. La maîtrise de la langue doit pouvoir porter cette distinction entre persuasion et conviction, dogmatisme et arguments.

Il s'agit bien en sciences de se mettre d'accord sur une interprétation de ce que l'on perçoit du monde directement ou par une expérimentation organisée, argumentée. Il faut pour cela prendre toutes les précautions nécessaires pour éviter

tout abus d'usage des conclusions auxquelles on aboutit et qui ne sont toujours que provisoires, en classe mais aussi dans la communauté scientifique, l'histoire des sciences est là pour nous le rappeler. Il faut aussi savoir distinguer ce qui à un moment donné de l'histoire est considéré comme « sûr » et ce qui est en débat, ce qui relève d'un registre scientifique et ce qui relève d'autres registres.

Là aussi la langue doit pouvoir assurer des « précautions oratoires ».

### **VERS UNE ÉVOLUTION DES PRATIQUES DE CLASSE**

Un tel travail sur la langue s'inscrit bien sûr dans une pédagogie qui donne un rôle aux élèves autre que celui d'écouter, de reporter dans leur cahier, d'apprendre des textes et de faire des exercices d'application. Cela peut sembler extrêmement ambitieux et même peu réaliste!

Pourtant certains enseignants disposent d'une longue expérience d'une telle pédagogie active. Ils savent proposer des situations qui sollicitent la curiosité et la maintiennent, qui permettent les questionnements, qui guident les démarches proposées par les élèves, sans donner de solutions, en fournissant de l'aide si nécessaire mais sans casser la dynamique et en assurant la possibilité d'apprentissages (savoirs, savoir-faire, démarches, raisonnements, comportements...). Ils travaillent dans la « zone proximale de développement » de leurs élèves, zone que leur expérience leur permet d'apprécier au plus juste.

C'est en considérant qu'on apprend toujours avec ce que l'on sait déjà, par approximations successives, en se trompant, en interagissant avec les autres via le langage, que ces maîtres conduisent les activités de leurs élèves en assurant un rôle de médiateur.

Chacun apprend à parler dans sa famille, même s'il ne s'agit pas d'une famille de linguistes spécialistes de la langue, même si on n'y prend pas de précautions particulières pour ne produire que des énoncés strictement corrects, en dépit même d'un recours éventuel à un langage bébé assez éloigné du parler des adultes; chacun apprend à parler à condition qu'on lui parle! De la même façon, chaque élève apprendra à se familiariser avec les sciences, même avec des guides non spécialistes à condition qu'il ait l'occasion de s'interroger sur le monde, et ceci est rarement fait dans les familles.

Pourquoi craindre que des activités scientifiques en classe puissent être tellement mauvaises qu'elles donneraient à vie de mauvaises habitudes irréparables? L'absence de familiarisation avec le monde réel, ne risque-t-il pas d'avoir des conséquences plus graves?

Il faut rester ambitieux et réaliste. Ne pas chercher à brûler des étapes mais

commencer à en franchir quelques unes, la première étant de ne pas craindre que le ciel nous tombe sur la tête.

En juin 2000, s'appuyant sur les acquis de l'opération «La main à la pâte», un Plan de rénovation des sciences et de la technologie à l'école (PRESTE) a été lancé. Puis en septembre 2002 des programmes révisés incitant à une telle pédagogie active, avec l'idée de faire évoluer les pratiques, pas uniquement en sciences, sont entrés en vigueur.

L'institution réaffirmait ainsi l'importance à accorder à l'éducation scientifique, sans pour autant abandonner les exigences de maîtrise de la langue, et affichait un intérêt pour des méthodes d'enseignement qui impliquent les sujets dans leurs apprentissages.

Des séminaires académiques ont rassemblé les différents acteurs du système éducatif, des documents d'accompagnement de ces nouveaux programmes ont été produits à titre d'exemple de ce qui était attendu dans un cycle ou l'autre.

Le dispositif «La main à la pâte» est toujours en place en appui du PRESTE, mais reposant sur des principes de fonctionnement un peu différents.

#### **Un dispositif d'aide basé sur la mutualisation des ressources et le partage des compétences**

Les jeunes enseignants sont formés à gérer des activités scientifiques scolaires et à jouer un rôle de médiateur, en étant non pas spécialiste des sciences mais spécialiste des apprentissages en classe. Néanmoins, c'est en considérant qu'un soutien et une aide personnalisée étaient indispensables aux enseignants pour faire évoluer les pratiques réelles communes, que l'opération «La main à la pâte» a été montée. Une équipe INRP/Académie des sciences a été créée pour développer un dispositif d'aide en relation avec la DESCO et les IUFM, avec le soutien de la DT, de la DIV et de la DATAR. L'ENS Ulm c'est depuis peu associée à cette équipe.

C'est en prenant acte des potentialités des nouvelles technologies de l'information et de la communication, que ce dispositif a été monté en faisant le pari de la possibilité de mutualisation de ressources et de partage de connaissances dans une communauté virtuelle.

Mais c'est aussi en affirmant le besoin de contacts réels entre personnes, le besoin d'un soutien dans la durée. C'est enfin en sachant qu'il ne suffit pas de donner des idées d'activités pour qu'elles se réalisent et que le discours sur l'action ou pour l'action est à construire, en tant qu'outil de communication sur les pratiques d'enseignement, en s'appuyant sur des exemples observables.

**CONSULTEZ SUR INTERNET  
www.inrp.fr/ZEP  
LE SITE  
« CENTRE ALAIN SAVARY »**

Un site [www.inrp.fr/lamap](http://www.inrp.fr/lamap), créé en 1998, permet d'obtenir en ligne des documents (propositions de séquences réalisées par tel ou tel enseignant, documents scientifiques et pédagogiques pour préparer les séances, ainsi que les archives des questions à des scientifiques et des formateurs déjà posées par des collègues). Une liste de diffusion (1500 abonnés) met en relation enseignants, formateurs scientifiques, et toute question obtient dans un délai très bref des réponses pertinentes. Il y en a actuellement plus de 300 par semaine. Ce dispositif a contribué à l'appropriation des NTICE par la communauté des enseignants du primaire.

Le soutien des scientifiques a pris diverses formes: rôle de consultant via Internet, rôle d'accompagnateur pour préparer les séances et les mener aux côtés de l'enseignant, et non à sa place, c'est-à-dire en lui laissant la responsabilité pédagogique de sa classe, rôle de parrain pour aider plus ponctuellement quand on est plus loin et qu'on dispose de moins de temps.

Ce soutien quoique non généralisable tend à s'étendre et à s'institutionnaliser, Il s'agit bien de ne pas se substituer aux enseignants, de laisser les sciences dans le cadre de la polyvalence, de faire en sorte que les activités scientifiques se « banalisent » dans les classes.

Des sites géographiques ont été repérés, là où se sont passées des choses particulièrement intéressantes (montage de partenariats, de centre de ressources, de dispositifs d'accompagnement local...). L'expérience qu'ils ont ainsi acquise doit pouvoir être explicitée en référence à leur contexte particulier pour dégager des caractéristiques transmissibles, orienter l'action de ceux qui se lancent dans cette aventure en s'appuyant sur l'expérience de leurs pairs.

Nous suivons et soutenons ces sites « pilotes » qui, vitrines de l'opération, peuvent de surcroît accueillir les nombreuses délégations étrangères intéressées par cette rénovation de l'enseignement des sciences dans les écoles de France. Des réseaux d'aide locale se sont créés, complétant le dispositif d'accompagnement à distance et les réseaux habituels institutionnels.

C'est parce qu'ils sont convaincus de l'intérêt et de la faisabilité des activités scientifiques, parce qu'ils en ont vu les bénéfices pour les élèves que certains ne ménagent pas leur temps et leur énergie pour aider leurs collègues à investir ce champ de compétences, travaillant dans un bénévolat certain sur un statut précaire et une valorisation incertaine.

#### **LES SCIENCES À L'ÉCOLE POUR TOUS**

Le dispositif « La main à la pâte » a été déployé pour que tous les élèves, dans toutes les écoles puissent créer une relation scientifique au monde qui les entoure. Il ne s'agissait pas de développer un dispositif de remédiation pour des élèves en difficulté ou d'un milieu socio-culturel défavorisé dans une perspective de discrimination positive. C'est le choix qui avait été fait, de façon cohérente avec les programmes qui prévoyaient un tel enseignement de longue date, mais ne se donnait pas toujours les moyens de le rendre effectif.

Bien sûr, ce dispositif a parfois rencontré des politiques de ville déjà largement affirmées (à Vaulx-en-Velin par exemple) et la fusion a parfois donné lieu à des développements particulièrement intéressants. Des équipes engagées dans des dispositifs REP ou ZEP, sont ainsi devenues des sites pilotes « La main à la pâte » (Perpignan, Nogent-sur-Oise). Les classes-relais qui accueillent les élèves en rupture avec leur scolarité ont aussi été intéressées par ce rôle accordé aux sciences.

Les arguments que G. Charpak développait en rentrant des USA, où sa rencontre avec les sciences à l'école avait eu lieu dans des lieux de scolarisation difficile, sont pourtant toujours valides: les élèves qui ne maîtrisent pas la langue peuvent entrer dans ce type d'activités, y trouver plaisir, coopérer avec les autres élèves et en venir à s'impliquer dans des apprentissages dont ils ne voyaient pas d'emblée l'intérêt; une relation école-parents peut être envisagée sur la base de compétences qui valorisent des familles peu habituées à l'être; de futurs scientifiques ont ainsi une chance de rester dans le système éducatif, et il ne faut pas perdre des vocations éventuelles du seul fait d'un transfert culturel inachevé.

On pourrait ajouter que les sciences c'est trop important pour les laisser aux seuls scientifiques, que les objets répondent toujours de la même façon lorsqu'on leur pose la même question alors que les adultes n'ont pas cette constance, et que dans le monde réel on n'a qu'une vie.



## DOSSIER

### « LA MAIN À LA PÂTE » ET LES POLITIQUES ÉDUCATIVES LOCALES

RENÉ GARASSINO\*

Il n'y a rien d'étonnant à ce que des liens, des interactions et des coopérations solides existent aujourd'hui entre « La main à la pâte » et la politique de la Ville notamment dans les villes ayant des réseaux d'éducation prioritaire. Développement éducatif local concerté, relance de l'enseignement des sciences à l'école, PRESTE ont partie liée et s'inscrivent dans des politiques communes de partenariats locaux.

Ainsi, la Délégation interministérielle à la Ville a apporté dès 1996 un soutien important pour financer la constitution d'une équipe nationale d'appui: Académie des sciences/INRP et la création d'un site Internet. Le financement qu'elle a aussi fourni pour aider l'installation du réseau national de sites-pilotes créé et animé par cette équipe a prolongé son appui initial. Bon nombre de villes figurent parmi ces sites (Nogent-sur-Oise, Mende, Perpignan, Vaulx-en-Velin...).

Les Festivals internationaux de la Ville organisés annuellement à Créteil depuis septembre 2000 ont donné une place importante aux sciences et à « La main à la pâte ». De plus, ces dernières années, le développement de l'éducation en général et de la culture scientifique en particulier a été favorisé par les politiques publiques:

- priorités de la DATAR portant sur les sciences et les techniques, la lutte contre l'exclusion sociale et l'action en direction des familles;
- volet Éducation des contrats d'agglomération et de ville;

\* René Garassino, INRP.

- contrats de réussite dans les REP ou contrats d'objectifs signés entre les villes et l'Éducation nationale localement;

- contrats éducatifs locaux;

- revendication de la vocation éducatrice des villes avec la création en 1998 du réseau français des villes éducatrices et l'émergence du concept d'éducation comme responsabilité partagée.

S'ajoute enfin à cela la responsabilité qu'ont les villes d'assurer le financement des équipements éducatifs et du fonctionnement des écoles et donc le rôle décisif qu'elles ont dans l'équipement des écoles en matériel et en NTICE permettant la mise en réseau des enseignants.

L'opération « La main à la pâte » a affiché également des éléments forts pour une telle coopération:

- La Charte de « La main à la pâte » suscite des liens avec les quartiers et les familles. Cette ouverture installe d'emblée une perspective et une démarche de partenariats éducatifs locaux. Les quatre derniers principes renvoient dans leur ensemble à faire jouer un rôle important aux partenariats locaux liés aux « environnements d'apprentissage »: communauté scientifique et parrainage, IUFM, collaborations avec les structures d'animation scientifique et le monde associatif, les musées spécialisés...

- Les contenus scientifiques désignés par les programmes scolaires permettent d'initier des projets innovants dans le cadre du projet éducatif local, des projets d'écoles et notamment

au niveau des choix d'AEI (Actions éducatives innovantes); y figurent en effet les matériaux, l'eau, l'air, les constructions, l'habitat, l'environnement. Sur tous ces sujets qui intéressent directement ou indirectement les villes, « La main à la pâte » peut jouer le rôle de vecteur pour de tels projets.

Sur ces bases, des évolutions se dessinent:

- Le passage de « La main à la pâte » pour l'écolier à « La main à la pâte » pour le collégien, avec les questions de cohésion, de cohérence, de continuité et d'évolutions dans les REP, peut instaurer des échanges entre professeurs des écoles et des collègues.

- Des effets transversaux induits apparaissent chez les enseignants par l'appropriation critique de l'esprit de pédagogie active qui anime les démarches liées à « La main à la pâte ». L'engagement durable dans ce type de démarche professionnelle montre qu'ils construisent pour la plupart un autre rapport aux savoirs, aux élèves, au métier, aux partenariats éducatifs et maîtrisent ainsi une évolution progressive de leur identité professionnelle.

- Les analyses menées dans plusieurs sites-pilotes du réseau national « La main à la pâte » montrent que l'approche de la rénovation de l'enseignement des sciences par le territoire peut nourrir efficacement des projets innovants dans les réseaux d'éducation prioritaire.

## DOSSIER

### « LA MAIN À LA PÂTE » AU REP DE NOGENT-SUR-OISE

STÉPHANE NOÉ\*, Nicolas DEMARTHE\*\*

DEPUIS quatre ans, l'équipe d'animation du REP de Nogent-sur-Oise a mis en place un dispositif original pour développer l'enseignement des sciences à l'école selon la démarche préconisée par « La Main à la Pâte ».

Il consiste d'une part à mettre à la disposition des enseignants des outils et du matériel pédagogiques, d'autre part à les accompagner dans leur appropriation de la démarche. En début d'année, les animateurs proposent aux enseignants de travailler sur un des modules qu'ils ont élaborés en s'inspirant des « *insights* » américains. Ceux-ci, sur un thème scientifique donné (l'eau, les cinq sens, les constructions, que deviennent les déchets?...), fournissent une méthode, des

activités, une progression pédagogique. Durant toute la durée du module (4 à 5 mois selon le thème traité), chaque enseignant bénéficie de la présence, dans sa classe, d'un animateur qui l'aide à mener les deux séances hebdomadaires consacrées à l'investigation scientifique. Par ailleurs, tous les dix jours, les enseignants et les animateurs qui travaillent sur un même module se retrouvent pour préparer les séances à venir et faire un bilan régulier de l'action.

Ce travail en commun est très apprécié par les enseignants qui, d'année en année, sont de plus en plus nombreux à s'engager dans cette démarche. Cette année, les élèves de 26 classes, de la grande section de maternelle au CM2 (ce qui représente près de 40 %

des classes du Réseau) font des sciences en construisant leurs connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion. À la fin de chaque année scolaire, les enseignants et les animateurs organisent une exposition où les visiteurs sont accueillis par les élèves qui les guident et leur font pratiquer certaines des activités réalisées dans l'année.

Pour l'ensemble de ces actions, en 2001, le REP de Nogent-sur-Oise a reçu le prix « La main à la pâte » de l'Académie des sciences. Il est aussi devenu un site-pilote et reçoit, à ce titre, les équipes françaises et étrangères qui désirent se familiariser avec cette expérience.

\* Stéphane Noé, coordonnateur du REP.

\*\* Nicolas Demarthe, responsable du site-pilote.

### À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE LÉON BLUM DE PERPIGNAN

THIERRY MÉNÉGAUT\* ET NADINE SIRE\*

Avec un public scolaire presque exclusivement gitan, l'école élémentaire Léon Blum de Perpignan, installée dans un quartier difficile, connaît une situation culturelle et sociale particulière: familles non francophones, relations conflictuelles avec l'école, absentéisme fort. Ces enfants n'ayant malheureusement que de très étroites perspectives d'études au-delà du collège, il s'agit surtout de les amener à la maîtrise de la lecture et de l'écriture à la fin du CM2.

Par sa neutralité, la science devient un support fédérateur d'activités langagières. Bien que les élèves soient confrontés à de grandes difficultés conceptuelles, la démarche expérimentale leur apporte une occasion d'écrire. Incrire leurs productions dans un projet de communication stimule leur curiosité et encourage leur motivation. Par exemple, des enfants habituellement réticents prennent l'initiative d'explicitier, par un texte, un schéma représentant un levier afin de mieux se faire comprendre. De même, exposer son idée, argumenter devant ses camarades,

amène à prendre conscience de la nécessité d'outils grammaticaux et lexicaux précis et efficaces, qui font bien souvent défaut à ces élèves. Dans ce contexte, ils acquièrent un vocabulaire spécifique et progressent dans la structuration des phrases en employant à bon escient les connecteurs logiques. Exemple: « Ce poisson ressemble à tel autre de l'aquarium, donc il vit comme lui dans un milieu sablonneux. »

La spontanéité et le décalage culturel de ces élèves produisent des représentations initiales parfois déroutantes. Quand on demande d'imaginer comment les hommes préhistoriques ont pu transporter et dresser des menhirs sans engin de levage à ces enfants qui ne savent pas se repérer dans les jours de la semaine, cela représente un effort de structuration de la pensée considérable mais aussi très formateur: mammoths soulevant les menhirs avec leur trompe, ou girafes tenant l'axe de poulies dans leurs gueules... La recherche, l'application, l'inventivité

qu'ils développent dans ces activités, démontrent leur aptitude à la réflexion.

Un lien famille/école plus fort se développe autour des sciences. Le cahier d'expériences constitue un outil intéressant: les expériences faites en classe sont présentées et souvent reproduites à la maison. Lors des projets engagés, un déplacement sur les sites scientifiques est parfois nécessaire: les familles, d'abord réticentes, acceptent plus facilement ces sorties justifiées par un suivi en classe. L'école participe à des expositions scientifiques: ces élèves-là doivent faire un effort considérable pour présenter correctement leurs expérimentations. Ils se révèlent rapidement d'excellents animateurs des stands interactifs proposés et les parents, en visite, sont très fiers de leurs enfants.

Plus qu'un prétexte à l'apprentissage de la langue, les sciences constituent une occasion de sentir l'utilité de la maîtrise du langage tout en exerçant ses facultés de réflexion et de raisonnement pour découvrir le monde. ■

\* Thierry Ménégaut et Nadine Sire, école élémentaire Léon Blum de Perpignan.

### ENTRER DANS LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET LE LANGAGE SCIENTIFIQUE

ANNE VÉRIN\*

Au collège, le déroulement des séances en sciences expérimentales, tel qu'il apparaît dans une étude menée par l'INRP<sup>1</sup>, est généralement centré sur des activités de manipulation, observation ou lecture documentaire réalisées par les élèves à partir d'un guidage par photocopié ou consignes orales, parfois présentées au rétroprojecteur. On demande aux élèves des écrits pour organiser matériellement la tâche (relevés ou dessins d'observation, tableaux, graphiques ou schémas) et, en réponse à des questions, des mots ou phrases conduisant à la construction d'une connaissance contextualisée. Cette phase est encadrée par une brève exposition orale du problème au début, et une brève phase de décontextualisation, à l'oral, fortement guidées par l'enseignant. Quelques élèves donnent leurs résultats et leurs réponses à l'enseignant, parfois des échanges entre élèves instaurent une courte discussion au cours de laquelle l'enseignant commente, corrige ou reformule ce qui est dit par les élèves, puis valide et institutionnalise une formulation. La phrase ou un court texte forma-

lisant la connaissance générale est énoncée par l'enseignant et recopiée par les élèves. Des exercices d'application sont ensuite réalisés rapidement ou renvoyés à la maison.

Cette étude ne permet pas de généraliser sur la réalité de l'enseignement des sciences expérimentales au collège en France, car elle n'a été réalisée que sur un petit nombre de cas qui ne sont pas nécessairement représentatifs. Cependant elle pointe un problème important.

En effet, les élèves en difficulté scolaire peuvent, semble-t-il, fonctionner de façon satisfaisante dans le registre manipulatoire. Ils sont dans la tâche et son exécution matérielle, ils peuvent très bien acquérir des routines efficaces de réalisation de travaux pratiques et même de comptes rendus scientifiques en suivant un mode d'emploi bien établi. Ils s'insèrent dans le schéma classe dialoguée, essaient de produire la bonne réponse, mais manquent de repères pour juger eux-mêmes de la pertinence de leur réponse qu'ils ne mettent pas en relation avec un problème. Ils restent dans la désignation, la description phénoménologique.

Les difficultés en sciences se situent dans le passage à la conceptualisation: les mises en relation ne s'effectuent pas spontanément, les élèves restent dans un travail contextualisé dont ils ne perçoivent ni le sens ni la portée au-delà du contexte. Du coup, ils repèrent la tâche essentiellement à ses caractéristiques de surface (on a observé au microscope...), et sur le plan des connaissances sont dans une position d'attente vis-à-vis de l'enseignant qui détient la vérité. Ils produisent des réponses, mais sans avoir ni les moyens ni l'idée même qu'ils pourraient jouer un rôle dans le processus d'élaboration. Ils ont une conception de la science comme découverte de faits, et du langage scientifique comme système d'étiquetage et non comme système interprétatif<sup>2</sup>. Mais tout cela peut fonctionner de façon satisfaisante et faire illusion sur le degré de compréhension. C'est lorsque l'on veut travailler de front les obstacles conceptuels que l'on s'aperçoit qu'ils persistent inchangés à côté de réponses scolaires qui n'ont pas prise sur leurs systèmes de pensée.

\* Anne Vérin, IUFM d'Amiens et ENS Cachan/INRP.

1. D. Feuillade, P. Fillpon, J.-C. Kappy, C. Larcher, « Sciences expérimentales », in J. Colomb (dir.), *Rôle de l'écrit dans la gestion de l'hétérogénéité et la construction des savoirs*, rapport de recherche, document interne, INRP, 2000.

2. C. Sutton, « Quelques questions sur l'écriture et la science: une vue personnelle d'Outre-Manche », *Repères*, 12, 1995.

Les deux moments essentiels pour l'accès à cette conceptualisation sont celui où on pose un problème qui finalise l'activité d'investigation et celui où on formalise un nouveau savoir, décontextualisé de l'activité manipulative. Si, comme dans le déroulement décrit ci-dessus, l'enseignant prend lui-même en charge ces moments-là, cela laisse entière la question du dépassement des difficultés des élèves. On pourrait même dire que l'enseignement renforce, peut-être en contradiction avec le projet explicite de l'enseignant, une épistémologie du vrai et du faux, dans laquelle les élèves se coulent confortablement et qui fait obstacle à l'entrée dans un apprentissage scientifique conceptualisé.

Comment le type de travail que l'on peut mettre en place dans l'enseignement scientifique peut-il répondre à ces difficultés d'apprentissage ou de posture scolaire ? L'écriture peut-elle être un point d'appui pour améliorer la situation ? Ou crée-t-elle des obstacles supplémentaires ?

### **CONSTRUIRE DES EXPLICATIONS AVEC LES ÉLÈVES, TRAVAILLER AVEC LEURS IDÉES**

Amener les élèves à être partie prenante de la construction de leurs connaissances dans le domaine scientifique a pour corollaire la nécessité de solliciter leur parole. La rénovation de l'enseignement scientifique met l'accent à la fois sur la démarche d'investigation et sur les apprentissages conceptuels. Il s'agit de faire entrer progressivement les élèves dans une culture scientifique et technique, et donc aussi de s'appropriier les pratiques langagières scientifiques.

Ce n'est pas évident. Cela suppose de mettre en jeu ses idées, donc de s'exposer, de se mettre en danger d'être vu et critiqué. L'enseignant doit être attentif à la fragilité que peuvent ressentir des élèves souvent confrontés à des échecs. Surtout si les élèves fonctionnent en dévalorisant leurs propres idées, pour accepter les connaissances scolaires, ce qui leur permet de faire l'économie d'un conflit cognitif et de rester dans le mode dominant juste ou faux.

Le mode de connaissance problématisé est plus exigeant. Plusieurs conditions peuvent jouer un rôle déterminant pour rendre disponible l'énergie intellectuelle nécessaire. La première est de faire du groupe-classe un lieu de débat, avec l'enjeu de construire une explication satisfaisante par rapport à un problème à résoudre, de créer un contexte social dans lequel la résolution est construite collectivement, d'impliquer personnellement chaque élève.

La production d'écrits joue en interaction avec des tâches à réaliser par le groupe, qui induisent un débat réel entre la classe et l'enseignant, et c'est dans ce débat d'idées que la production puis l'examen collectif des écrits et les allers et retours entre prévisions, expérimentations, observations interviennent.

On rejoint là les propositions de Gil-Perez sur l'apprentissage des sciences par la recherche, qui s'organisent autour de trois pôles : le traitement de situations problèmes, la structuration de la classe en groupes de recherche, les interactions des groupes entre eux et avec la communauté scientifique représentée par le professeur et par des textes.

### **DEUX TEMPS DANS LA DÉMARCHE SCIENTIFIQUE, DEUX TYPES D'ÉCRITS**

Il semble pertinent de distinguer des écrits d'investigation et des écrits expositifs, aussi bien pour le travail du chercheur que dans l'enseignement des sciences.

Les écrits d'investigation sont élaborés dans les temps où le savoir se construit. Ce sont des données brutes ou traitées (notes d'observation, mesures, listes, tableaux...), des questions, des schémas, des brouillons de textes. Pendant ces temps, la question de la validation, du vrai ou faux, est provisoirement suspendue. On est dans l'ordre du problématique, on cherche à définir ce qui est possible et à l'argumenter. Développer ce premier type d'écrits dans l'enseignement permet la mobilisation de la pensée des élèves et peut faciliter le débat dans la classe.

Les écrits d'exposition correspondent aux temps d'institutionnalisation du savoir ou d'évaluation. Ce sont des temps qui fonctionnent selon la logique du vrai et du faux. Ils demandent à être validés par l'enseignant, en référence à des savoirs culturellement validés et également à des normes de forme. Plus que des techniques d'écriture, ce qui importe alors, c'est la mise en œuvre d'un discours théorique.

### **CIRCULATION DU LANGAGE ET CHAÎNE DE FORMULATIONS ACCOMPAGNENT L'ÉLABORATION PROGRESSIVE DES CONNAISSANCES**

Ce qu'on sait des processus d'apprentissage permet de dire qu'une notion n'est pas acquise une fois pour toutes à la suite d'un travail unique, mais qu'au contraire l'apprentissage procède par rectifications successives, où les erreurs sont des étapes inévitables et même parfois utiles dans la mesure où elles ouvrent de nouvelles questions. Il devient alors possible pour les élèves de fixer leurs idées par des écrits provisoires sans risque de se placer en situation d'échec, dès lors qu'ils ont l'assurance de pouvoir les retravailler.

Des pratiques de reformulation, à travers reprises et réécritures successives, accompagnent l'élaboration conceptuelle. La maîtrise progressive de l'écriture peut, dans le même mouvement, se trouver favorisée par cet allègement de normes contraignantes à certains moments, dont le respect est exigé à d'autres moments clairement spécifiés. La réécriture peut être motivée par la mise à l'épreuve d'un destinataire, l'analyse comparative de plusieurs textes d'élèves conduite collectivement, la mise à l'épreuve d'une action, par exemple la réalisation d'une expérience. Elle peut être orientée par des critères définissant des exigences scientifiques.

L'un des moteurs du processus de conceptualisation est l'organisation de passages d'un type d'écriture à un autre. Les questions initiales servent de base pour préciser des hypothèses, en sélectionnant, reformulant, complétant les éléments initiaux. Les prévisions de résultats sont confrontées aux résultats réellement obtenus et le texte est transformé pour en rendre compte. La mise en relation de données obtenues dans des temps et des conditions différents est rendue possible par le fait qu'elles sont traduites de façon homogène, dans un même format, par

des traces que l'on peut comparer, trier, classer. Il en va de même pour les données, les explications de la classe et les informations externes, qu'il devient possible de confronter.

Autrement dit, les écrits ne sont pas des fins en soi mais des étapes d'un processus qui s'inscrit dans un débat, et doit aboutir à l'élaboration d'une solution. Il y a ainsi circulation de l'écrit à l'oral et inversement. Il est important également qu'il y ait circulation de l'individuel au collectif et retour.

### **DES OUTILS GRAPHIQUES POUR ORGANISER ET METTRE EN RELATION**

Les représentations graphiques permettent des opérations intellectuelles au cœur du raisonnement scientifique. Elles donnent à voir, selon les cas, soit l'objet représenté, soit une classe d'objets, un processus, une idée, une organisation. En contraste avec le mode textuel, elles permettent de saisir les objets ou idées représentés comme un tout, d'un seul coup d'œil. On peut alors les manipuler mentalement, par exemple en déplaçant un élément et en réfléchissant à ce que cela change pour l'ensemble. Elles peuvent efficacement être support de discussion collective pour cette raison<sup>3</sup>.

Ces caractéristiques favorisent l'établissement ou l'expression de relations entre les éléments décrits. Le transcodage d'un langage à un autre oblige à se plier à des contraintes graphiques et textuelles différentes et aide à l'organisation conceptuelle ; par exemple, le tableau oblige à systématiser, l'arbre conduit à hiérarchiser, le texte explicatif à structurer, à désigner précisément, à expliciter les référents<sup>4</sup>.

### **RETOUR SUR LA CONNAISSANCE CONSTRUITE**

Pour compléter un travail de construction collective d'une explication, il est important de prévoir des phases de retour personnel sur la connaissance élaborée. Le passage du plan interpersonnel au plan intrapersonnel est nécessaire à l'appropriation des connaissances, il permet de faire la relation avec les idées personnelles et de les transformer. C'est pourquoi il nous semble important de le prévoir non pas seulement à la fin de l'apprentissage, au moment de l'évaluation, mais en cours de travail comme un des temps constitutifs de l'apprentissage.

Il peut prendre plusieurs formes : une utilisation des connaissances dans un contexte nouveau, une reformulation de l'énoncé de savoir collectif. Des moments métacognitifs, où on s'interroge sur : qu'est-ce qu'on veut faire ? qu'est-ce que j'ai appris ? comment fonctionnent ces outils ?, permettent un travail de réflexion sur son propre apprentissage qui est essentiel pour s'approprier cet apprentissage et le chemin parcouru. C'est une phase qui peut être décisive, elle peut amener les élèves à changer de conception de la science, à comprendre que les connaissances scientifiques ne sont pas toutes prêtes dans un livre, qu'elles sont construites par les hommes suivant un processus long, et que les élèves les reconstruisent pour eux-mêmes suivant un processus analogue. Ils arrivent à un certain niveau de compréhension qu'il faudra changer chaque fois que l'on étudiera

3. Voir p. 10, le résumé de l'article de C. Orange et al.

4. Voir p. 14, le texte de M. Szterenbarg et de A. Vérin sur « Les deux mares ».

des situations nouvelles. Au collège, au lycée, ces connaissances seront enrichies, modifiées, transformées.

#### DES RISQUES DE DÉRIVE À GARDER À L'ESPRIT

Le succès que remporte aujourd'hui le projet d'écriture au sein de la classe de sciences met le projecteur sur les risques de dérives possibles, où des tâches d'écriture viendraient prendre la place de l'élaboration intellectuelle au lieu d'en être le lieu. C'est la même marge étroite que celle qui sépare une classe dialoguée où le sens est pris en charge par l'enseignant avec une apparence de participation au jeu intellectuel des élèves, et une classe coopérative où le sens est négocié ensemble.

Ainsi, les élèves peuvent être sollicités pour s'exprimer beaucoup, parler, écrire

abondamment, donner l'impression d'être actifs. Mais cette proximité langagière peut faire illusion, quand il n'y a, en fait, que peu d'activité cognitive, quand les élèves restent dans le registre du sens commun sans entrer dans le raisonnement scientifique. Les écrits des élèves peuvent se succéder sans évoluer, lorsque aucun élément n'est apporté qui oblige à progresser vers une plus grande exigence. La multiplication des écrits peut se substituer à la structuration et masquer son absence. L'enseignant s'efface alors devant l'expression des élèves.

Le risque symétrique est que ce soit l'enseignant qui apporte en clôture de séquence la connaissance conceptualisée, celle-ci venant se juxtaposer aux connaissances non élaborées comme si elle n'était qu'une simple tra-

duction dans un langage plus soutenu, comme s'il n'y avait pas de saut conceptuel. Cette connaissance ne peut alors pas être intégrée.

Ce n'est pas parce que les élèves ont la parole que l'enseignant n'aurait plus rien à dire. Bien au contraire, le rôle de l'enseignant est déterminant pour organiser les situations de parole et d'écriture et il est déterminant pour garder le fil conducteur de l'apprentissage vers lequel il veut conduire les élèves. C'est ce défi que les enseignants doivent avoir en tête : tenir compte de la pensée des élèves, de leur parole, de leurs mots, mais les conduire vers quelque chose de beaucoup plus exigeant, négocier une signification dont la construction soit partagée et dont la validité soit fondée sur un savoir socialement établi. ■

## DOSSIER

### DU BRICOLEUR AU SCIENTIFIQUE, L'ÉCRIT A UN RÔLE À JOUER DANS LES DÉBATS<sup>1</sup> CHRISTIAN ORANGE\*

L'enseignement scientifique a tendance à survaloriser la pratique expérimentale. Pourtant, entrer dans la culture scientifique c'est problématiser. L'étude du « problématique » est une condition d'accès à des savoirs proprement scientifiques, si on suit Bachelard sur l'importance du sens du problème.

#### PROBLÉMATISATION ET DÉBATS

Les débats ont une place centrale dans cette perspective. Leur objet n'est pas tant la modification des conceptions des élèves, c'est avant tout l'accès aux raisons, et c'est de ce processus fondamental que découlera le passage d'une conception à une autre. Lors de chacune des controverses, des idées s'affrontent, qui sont justifiées et contestées, ce qui va permettre à la classe d'identifier un certain nombre de contraintes et de borner, d'organiser ainsi le champ des possibles. Ainsi, par exemple, dans une séquence sur la nutrition en cycle 3, la confrontation des différentes propositions explicatives des élèves fait apparaître les selles comme faisant partie du problème, alors que rien n'avait été dit à ce sujet dans les questions initiales ; leur prise en compte associée à la nécessité, déjà repérée, d'une distribution à tout le corps d'une partie des aliments, conduit à envisager que la transformation des aliments est indispensable, puisque la distribution d'aliments non transformés semble impossible. On voit alors que l'objet du débat n'est pas de savoir quel est le bon schéma parmi ceux proposés par les groupes, mais de prendre conscience que tout modèle de la nutrition que l'on pourra imaginer devra répondre à des contraintes et des nécessités ; ce que nous appelons, globalement, des raisons.

Tout échange oral dans la classe n'est pas débat. Les pratiques de cours dialogué, qui voient le maître se contenter de susciter des réactions multiples parmi lesquelles il choisira celles qui font le mieux « avancer son cours », restent dans une épistémologie du vrai et du faux, sans entrer dans la problématique.

Il y a débat lorsque les élèves développent leurs idées et s'engagent intellectuellement sous le contrôle critique des pairs, en référence ou non à des observations ou des expériences. L'examen contradictoire de ces idées peut se faire de différentes façons : par l'opposition bien sûr, mais aussi par la critique de l'idée d'une personne pour la faire avancer (critique « constructive ») ou par l'apport d'idées complémentaires (débat heuristique). Il importe de prendre en compte cette richesse et cette variété pour éviter de penser uniquement le débat scientifique comme une opposition.

#### RÔLE DES ÉCRITS DE TRAVAIL DANS LES DÉBATS

L'importance généralement donnée, dans l'enseignement des sciences, aux confrontations empiriques directes (observations et expériences) fait souvent oublier d'autres aspects du travail scientifique. La production d'écrits et leur soumission à la critique des pairs sont pourtant tout aussi essentielles dans les activités des chercheurs que l'expérimentation, mais elles servent encore rarement de référence au travail de la classe.

On peut distinguer deux types d'écrits, dont les formes langagières et les fonctions didactiques diffèrent, mais qui s'opposent avant tout par leur statut épistémologique.

Les écrits expositifs sont dans l'ordre épistémologique du « vrai et du faux ». Ils sont généralement corrigés par le maître en fonction de leur écart à des normes de formes et de savoirs culturellement validées.

Les écrits de travail sont soumis à la critique de pairs et/ou de leur(s) auteur(s). Ils sont dans l'ordre épistémologique du « problématique », où la question du vrai et du faux est momentanément suspendue pour celle du possible et de l'impossible, donc du contingent et du nécessaire. Ainsi, dans un débat autour de l'affiche d'un groupe qui explique ce que deviennent les aliments dans notre corps, la question ne peut pas être d'emblée : « Est-ce que c'est vrai ? », c'est-à-dire « est-ce bien ce que dit le livre, ou ce que sait le maître ou le savant ? » mais : « Est-ce que cela peut fonctionner ainsi ? Qu'est-ce qui est possible, étant donné ce que l'on sait et l'état de notre réflexion, et qu'est-ce qui est impossible ? »

On voit en quoi la présence, trop rare, de véritables écrits de travail est révélateur d'un enseignement des sciences qui donne toute sa place à la construction des problèmes.

Ces écrits peuvent, dans certaines phases du travail, être soumis à la classe et faire l'objet d'un débat. Cela ne constitue pas une condition nécessaire de l'existence d'un « débat problématisant », puisque des débats scientifiques peuvent, dans certains cas, avoir lieu sans recours à l'écrit. Inversement, écrire ne garantit pas, bien entendu, de l'intérêt des idées proposées ni du caractère scientifique de la discussion. Mais écrire permet d'éviter certaines dérives qui, à coup sûr, empêcheraient l'engagement dans le travail scientifique, et ce aussi bien pour des débats

\* Christian Orange, IUFM de Nantes.

1. Ce résumé écrit par A. Vérin, est tiré de l'article de C. Orange, J.-C. Fourneau, J.-P. Bourbigot, « Écrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école élémentaire », in « Écrire pour comprendre les sciences », *Aster*, 33, 2001.

concernant uniquement le registre empirique que pour des débats explicatifs.

Au cours d'un travail sur des problèmes explicatifs au cycle 3 de l'école primaire, le fonctionnement des volcans ou la nutrition chez l'Homme, des petits groupes d'élèves ont élaboré une première explication qu'ils ont consignée sous forme d'affiches. Ces écrits ont été présentés à la classe et ont donné lieu à un débat. On a examiné précisément quelles références sont faites aux affiches au cours du débat.

Les affiches des groupes comprennent du texte et un (ou des) schéma(s). Suivant en cela la consigne, ces écrits sont explicatifs: ils mettent globalement en relation un registre des modèles, où on doit repérer l'organisation du champ des possibles, avec un registre empirique, sur lequel doivent être identifiées des contraintes pertinentes.

On constate tout d'abord que les références sont nombreuses. Il y a une réelle prise en compte des écrits dans le débat. On peut voir ensuite une différence entre les textes et les schémas. Les textes servent avant tout lors de la présentation des affiches. Les schémas sont beaucoup plus souvent que les textes mis en jeu au cours des discussions. On remarque que plus des trois quarts des interventions qui se réfèrent à un schéma portent sur le fonctionnement des modèles alors que les schémas des affiches présentent surtout une description statique de ces modèles. Il n'y a donc pas identité entre le contenu de l'affiche auquel on se réfère et ce qui est discuté en s'y référant. Leur invocation dans la discussion

sert de support spatial à des interventions orales (et gestuelles) faisant fonctionner ces modèles, les complétant ou les modifiant. On comprend alors le rôle que jouent les schémas dans ces débats. Pour les domaines scientifiques travaillés ici, l'explication repose, au moins en partie, sur l'espace. Le schéma sert alors de fond spatial à la discussion des différentes idées explicatives proposées: les élèves expliquent et débattent en pointant du doigt telle ou telle partie du schéma. Les schémas servent donc d'appui à la fois pour l'exploration des possibles et l'émergence des raisons.

Le fait que les schémas soient convoqués beaucoup plus souvent que les textes dans les débats ne conduit pas à conclure à l'inutilité des seconds. Quand ils existent dans les productions des élèves, les textes portent des informations qui servent de mémoire au groupe et qui permettent de préciser des éléments de fonctionnement qu'on n'a pas pu rendre sur les schémas. Le double support paraît donc le plus souvent nécessaire, en particulier pour préparer les débats explicatifs.

#### LIMITES DE LA MAÎTRISE DES REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES

On voit ici que les schémas des élèves sont généralement statiques et rendent mal compte du temps. D'autres études, menées dans des classes de 3<sup>e</sup>, ont montré que les élèves, même plus âgés, avaient des difficultés à construire des schémas dynamiques. En fait, les schémas explicatifs des élèves n'ont pratiquement

aucune « autonomie »: ils ne sont pas compréhensibles par eux-mêmes mais doivent toujours être commentés et « mis en mouvement » oralement par leurs auteurs. Cela a certainement des conséquences sur le déroulement des débats et sur la problématisation.

Aucun élève n'a réellement produit un mauvais texte et un bon schéma, même si certains éprouvent des difficultés à construire un texte faute d'une bonne maîtrise de la langue, alors que les bons textes et mauvais schémas existent. Pour construire un bon schéma fonctionnel, il est indispensable d'avoir des connaissances mais cela ne suffit pas: certains schémas riches en informations ne sont pas fonctionnels. Il faut aussi posséder des méthodes, savoir comment exprimer des idées par des flèches, des symboles, des codes, des légendes. La construction de fiches méthodologiques et leur utilisation semblent améliorer les performances.

On ne peut pas faire comme si l'accès à la schématisation n'était qu'un élément secondaire indépendant des acquisitions de savoirs scientifiques. Les formes langagières dont disposent les élèves pour les écrits de travail sont vraisemblablement en lien fort avec les pensées qu'ils y développent et les raisons discutées dans les débats.

On peut alors se demander s'il ne faudrait pas considérer le travail sur des problèmes scientifiques comme devant être également, à l'école élémentaire comme au collège, un moment d'apprentissage des modes de schématisation. ■

## DOSSIER

### ÉCRITS-BILANS

ANNE VÉRIN\* ET MARTINE SZTERENBARG\*\*

Poser la question non pas en termes de « ce que j'ai appris » mais de « ce que j'ai découvert », « ce que je sais maintenant que je ne savais pas avant », « ce qui m'a étonné » incite les élèves à faire un bilan plus personnel de l'évolution de leurs idées, de ce qui a changé pour eux dans l'explication qu'ils donnent aux phénomènes du monde physique.

Ainsi cet écrit a-t-il été demandé à des élèves de CE1 (7 ans) lors d'une séquence du type investigation expérimentale sur le thème « Qu'est-ce qui flotte, qu'est-ce qui coule? »

C'est un thème où les activités de manipulation sont à la portée des élèves. L'explication physique, elle, est difficile. Mais on ne cherche pas à faire comprendre le principe physique élaboré, on cherche à construire un niveau de formulation accessible aux élèves de cet âge centré sur le matériau. Le concept de matériau n'étant pas construit chez ces enfants, il est à la fois objet d'apprentissage et outil pour donner une explication à la flottaison des objets sur l'eau.

Les élèves d'abord fabriquent un bateau. Puis à partir d'objets pleins et homogènes du point de vue de la matière, ils sont invités à prévoir le comportement de ces objets sur

l'eau, à énoncer des raisons *a priori*, et à vérifier leur comportement en les déposant dans une bassine d'eau. Le choix des objets (pleins, homogènes, plusieurs objets en une même matière, un même objet en différentes matières) correspond à la visée d'apprentissage: il s'agit dans cette première partie de la séquence de faire prendre en compte par les élèves le matériau, alors que spontanément ils évoquent la masse, la taille et la forme. Une première conclusion, exacte dans le contexte, est énoncée: « Les objets en bois, polystyrène, liège, cire flottent, les objets en fer, verre, pâte à modeler coulent. »

Ensuite une nouvelle activité d'investigation avec des objets pleins et creux remet cela en question. Après une série de prévisions, justifications, manipulations, échanges oraux, on demande alors aux élèves individuellement d'écrire « ce que j'ai appris ». Voici les écrits de quatre élèves (voir encadré p. 12).

Anne-Lise liste des matériaux pour lesquels elle a appris à associer la propriété « flotte » ou « coule ». Mais elle ajoute à chaque fois une remarque sur la taille de l'objet, trace de son idée première et de l'abandon de cette idée: elle a aussi appris que le comportement de l'objet n'est pas dû à sa taille.

Charlie a appris que le matériau est important: c'est cette idée qu'il exprime et non la propriété de chacun des matériaux qui ont été manipulés.

Mouna met en relation de façon systématique matériau et propriété de flottabilité, en raisonnant par couples. Elle a établi deux catégories, qu'elle fait fonctionner sur des cas particuliers de matériaux qu'elle oppose.

Pour Jérémy, le raisonnement en termes de matériau semble acquis au départ. Ce qui l'a étonné, ce sont deux cas particuliers de matériaux qui ne se sont pas comportés comme il le prévoyait et pour lesquels il a été amené à changer d'idée.

Jérémy et Anne-Lise font état de l'évolution de leur pensée, et utilisent le *je* pour désigner l'auteur du message. Cependant, Jérémy fait la part des choses et différencie ce qu'il sait maintenant de ce qu'il croyait. Charlie différencie par les pronoms personnels sa découverte personnelle désignée par le *je* (la notion de matériau) de la découverte collective (flotte ou coule) qui reste ici mal définie. Mouna, quant à elle, formule son acquis dans des termes proches du niveau de formulation visé par l'enseignant.

\* Anne Vérin, IUFM d'Amiens et ENS Cachan/INRP.

\*\* Martine Szterenbarg, IUFM de Créteil.

**Anne-Lise**

*J'ai découvert que la bûche flotte et en plus c'est très gros.  
J'ai découvert que le petit caillou coule et en plus c'est très petit.  
J'ai découvert que le clou coule et en plus c'est très petit.  
J'ai découvert que la pâte à modeler ça coule et en plus c'est moyen.*

**Charlie**

*Ce qu'on a découvert.*

*Flotte ou coule.*

*Je sais la matière comme : le bois, le fer, la pierre, la cire, le liège, le polystyrène, la pâte à modeler.*

**Mouna**

*Nous avons découvert que le fer ça coule, et que le liège ça flotte.  
La pierre ça coule et le bois flotte, le polystyrène ça flotte et la pâte à modeler ça coule. La cire ça flotte et le verre ça coule.*

**Jérémy**

*La bougie, je croyais qu'elle était en plastique fondant alors que c'était du « cire ». Je croyais aussi qu'elle coule, alors qu'elle flot-tait.*

*J'ai découvert : Je sais maintenant que le bois flotte !*

Ce type d'écrit correspond à une pratique habituelle de l'enseignante. Il a un double statut. Pour l'élève, il permet de faire un point personnel entre deux temps de travail collectif. Pour l'enseignante, il constitue un instantané de la pensée de l'enfant à partir duquel elle décidera soit, de revenir sur les acquisitions pour les consolider, soit de s'en « emparer » pour établir la trace écrite institutionnelle. Ici, l'échange oral qui prolonge l'écriture individuelle aboutit à l'élaboration de l'énoncé suivant : « Il existe des matériaux qui flottent : le bois, le polystyrène, le liège, la cire, et des matériaux qui coulent : le fer, la pâte à modeler, le verre. Un objet en matériau qui flotte, flotte toujours. Un objet en matériau qui coule, coule s'il est plein. S'il est creux, il flotte ou coule, cela dépend de l'importance du creux. »

*Vous organisez un colloque,  
des journées d'étude d'ampleur nationale ou régionale,  
n'oubliez pas de nous prévenir...*

## DOSSIER

### ÉCRIRE À LA PREMIÈRE PERSONNE NE GARANTIT PAS QUE L'ON APPRENNE À LA PREMIÈRE PERSONNE

ANNE VÉRIN\*

Le cahier d'expérience, espère-t-on, jouera un rôle de médiation pour autoriser l'enfant à penser en son nom propre et à construire progressivement, en interaction avec l'enseignant et les autres élèves, un savoir qu'il s'approprie véritablement. Si on l'appelle cahier d'expériences, c'est pour signifier que les investigations empiriques jouent un rôle central dans l'invention des explications et dans la validation des savoirs scientifiques. Il s'agit de donner à l'enfant l'occasion d'avoir l'expérience de ce chemin de construction d'un savoir.

Mais quelles sont les conditions pour que cela fonctionne comme on l'espère ?

Une étude de cas conduite par C. Bruguière et J. Lacotte (« Fonctions du cahier d'expérience et rôle de la médiation enseignante », *Aster*, 33, 2001) permet de poser le problème des différents rôles qu'on peut faire jouer à l'écriture.

Dans une classe de cycle 3 qui travaille sur la question de la formation des fossiles, les élèves utilisent trois supports d'écriture : leur cahier d'expérience personnel, des affiches réalisées en groupes et le classeur de science dans lequel ils recopient les textes construits avec l'enseignant et validés. Les écrits du cahier d'expérience sont réalisés individuellement, sans exigence ni contrôle de la part de l'enseignant. Ils écrivent à leur idée, dans leurs propres mots. Ils rapportent également les résultats des travaux de groupes.

La chaîne des écrits va de l'individuel au collectif et du non-construit au construit. Dans cette classe, l'écriture personnelle est

seulement sollicitée pour un état brut de la pensée, comme matériau pour l'élaboration intellectuelle qui se fera dans les temps d'interactions collectives. Le passage à la conceptualisation se fait en dehors de la production individuelle d'écrit ou d'un travail sur cet écrit. On n'observe pas de retour individuel vers ces écrits personnels en cours de démarche pour réécrire et reprendre avec de nouvelles exigences apportées par la dynamique du travail de la classe : il n'y a pas de progression de l'écrit individuel des élèves vers plus de scientificité, c'est ailleurs que se fait l'évolution.

La seule exigence à laquelle doivent se plier les élèves dans le cahier d'expériences est, dans cette classe, le respect de rubriques signifiées par des titres, que l'on demande aux élèves de souligner. Ces titres veulent guider l'apprentissage d'une démarche expérimentale, en indiquant différentes étapes : depuis la question de départ jusqu'à la réponse proposée, en passant par l'émission d'hypothèses, l'expérience choisie et les résultats observés. Cette organisation linéaire des écrits laisse supposer un itinéraire prédéterminé qui laisse peu de place à une conduite libre de l'activité expérimentale par l'élève. Or, si ce schéma est utile pour réaliser un compte rendu, il ne paraît pas fonctionnel lorsqu'il s'agit de construire soi-même une explication. Les récents textes officiels (*Documents d'accompagnement des programmes. Enseigner les sciences à l'école*, CNDP, 2002, p. 8) ne disent pas autre chose quand ils identifient cinq moments essentiels

pour garantir l'investigation réfléchie des élèves, mais précisent que « l'ordre dans lequel ils se succèdent ne constitue pas une trame à adopter de manière linéaire », un aller-retour entre ces différents moments étant tout à fait souhaitable selon les sujets.

Ces rubriques ne sont pas questionnées. Par exemple, on ne se demande pas si ce qui est écrit sous la rubrique hypothèses correspond vraiment à des hypothèses. On ne demande pas non plus si, dans le domaine étudié, la formation des fossiles, formuler des hypothèses à confirmer ou invalider est bien pertinent. Or il s'agit plutôt ici, à travers la réalisation d'une maquette, d'illustrer les processus de sédimentation et de fossilisation pour les rendre pensables. Les rubriques ne fonctionnent donc pas ici comme une aide à l'apprentissage d'une démarche d'investigation.

Enfin, lorsque le texte final est réalisé, le cahier d'expérience n'est pas utilisé pour se réapproprier la connaissance construite en la retraduisant dans une formulation personnelle.

On voit donc ici un mode de fonctionnement du cahier où son rôle est limité à l'aide à l'expression orale des élèves et à la mémoire du déroulement des activités. Il ne joue par contre de rôle ni dans l'élaboration conceptuelle, ni dans la mémoire d'une construction cognitive individuelle. Le raisonnement scientifique s'élabore au cours d'interactions orales sous la direction du maître.

\* Anne Vérin, IUFM d'Amiens et ENS Cachan/INRP.

## DU TEXTE AU TABLEAU ET RETOUR SANS CESSER SUR LE MÉTIER, TRICOTEZ VOTRE SAVOIR...<sup>1</sup>

Dans cette classe de 5<sup>e</sup>, d'emblée, le choix de la sortie engage une comparaison : ce sont deux mares dissemblables que les élèves vont observer, ils vont récolter plantes et bestioles qu'ils identifient de retour en classe.

La première consigne demande de rendre compte de cette comparaison demandée : « Faites un compte rendu qui permette de comparer les deux mares ». Ce premier travail d'écriture reste au niveau d'un recensement des différences et des ressemblances. Il reste encore du chemin à faire pour que les éléments relevés soient organisés et permettent des mises en relation.

C'est ce qui se va se faire à travers une discussion sur la base des textes lus par leurs auteurs, puis la réalisation d'un tableau, sur la suggestion d'un élève, reprise au bond par l'enseignante.

Les tableaux sont réalisés par deux. Ils reprennent les éléments des textes des deux partenaires, mais la forme du tableau conduit à les ordonner et permet de voir d'un seul coup d'œil ceux qui sont présents dans les deux mares ou dans l'une ou l'autre seulement.

Certains tableaux sont construits dans une logique de dénombrement des individus récoltés (comme celui qui est donné en exemple) ; dans ce cas, ne peuvent être comptabilisés que les éléments vivants. D'autres tableaux dans la classe prennent en compte les facteurs a-biotiques, la taille, l'éclaircissement. Encore une reprise des écrits : la comparaison des tableaux permet de poser la question intéressante : y a-t-il des liens entre les espèces présentes dans chaque mare, leur nombre et leur variété d'un côté et les caractéristiques a-biotiques des deux mares ?

Les élèves sont mûrs pour écrire un texte explicatif. La consigne est de compléter la phrase « Ce qu'on trouve dans la mare peut dépendre de... »

On voit le saut accompli depuis le tableau. Cette fois, Kheira reprend un à un des éléments du milieu qu'elle met en relation avec une fonction biologique. Puis elle formule une conclusion plus générale, en complétant la phrase de la consigne : « *Ce qu'on trouve dans une mare dépend de la grandeur de la mare, de la propreté et de la végétation pour se nourrir.* »

Le travail n'est pas fini. Il reste à donner un statut d'hypothèse à cet énoncé généralisant qui est présenté comme une affirmation. C'est ce qui se joue dans le débat provoqué par la lecture des différents textes de la classe, qui clôt cette phase du travail.

Dans ces reprises successives, on voit que les questions sont passées d'une préoccupation descriptive à une préoccupation explicative et que progressivement le traitement des données relatives à ces deux mares permet de proposer une relation causale et de la généraliser sous forme hypothétique.

### CAREP ET REP

Le site du Centre Alain Savary  
(<http://www.inrp.fr/zep>) vous propose un annuaire  
des Centres académiques de ressources  
avec des liens vers les pages Internet existantes.

**Rédaction d'un texte descriptif :** ressemblances et différences des deux mares.

Les différences sur les deux mares sont : la première mare était plus grande que la deuxième mare.

On ne trouvait pas la même chose que dans la 2<sup>e</sup> mare. On y trouvait des larves de Dytique, des Dytiques, des larves de Sialis.

L'eau était profonde et c'était sale au bord mais clair au milieu. Ça sentait mauvais.

Dans la deuxième mare, la mare était petite, l'eau était très sale et ça sentait mauvais (ça sentait les vaches).

On y trouvait des lentilles d'eau, des limnées, des Planorbes mais pas dans la 1<sup>re</sup> mare.

Il y avait de la boue partout ; il y avait des arbres dans la mare mais dans la première mare il y avait des arbres autour de la mare.

Les ressemblances sur les deux mares sont : il y avait des grosses branches dans la première mare et dans la deuxième aussi.

#### Écrit 1, Kheira

#### Mise en regard des éléments observés dans les deux milieux

ce qu'on a trouvé	1 <sup>re</sup> mare	2 <sup>e</sup> mare
larve de dytique	X X X	X
dytique	X X	X
larve d'aeschna		
nèpe		
larve de sialis		
notonecte	X	
daphnie		
lentille d'eau		X
larve de moustique	X	
myriophylle	X	X
ranatre		
triton	X X	X
porte bois	X	X X X
gyrin		X X

#### Écrit 2, Kheira et Simone : Construction d'un tableau

**Un texte explicatif :** le peuplement d'une mare est en relation avec ses caractéristiques abiotiques.

1<sup>re</sup> mare/2<sup>e</sup> mare

Plus de place (pour se déplacer)

Plus de plantes (pour pondre)

Plus d'insectes (pour se reproduire)

Plus d'eau (pour nager)

Pas de pollution (pour mieux vivre car sinon manque d'oxygène)

Plus de végétation (nourriture)

Ce qu'on trouve dans une mare dépend de la grandeur de la mare, de la propreté, de la végétation (pour se nourrir).

#### Écrit 3, Kheira

1. Extrait de M. Szterenbarg, A. Vérin, « Une mare, deux mares, des écrits », *Cahiers Pédagogiques*, n° 373, 1999.

## OÙ « ALLUMER UNE AMPOULE » AMÈNE LES ÉLÈVES À ÉCRIRE POUR PENSER LES SCIENCES !<sup>1</sup>

MARTINE SZTERENBARG\*

Cette classe de 25 élèves d'un double niveau (12 élèves de CE1 et 13 de CE2) a déjà construit, deux mois auparavant, un objet faisant appel aux notions de circuit électrique, représentant un feu brillant dans une cheminée et pouvant briller ou s'éteindre. L'ampoule était posée directement sur l'une des lames d'une pile plate, un trombone jouant le rôle d'interrupteur en reliant ou non la deuxième lame à l'ampoule. Une fiche technique accompagnait cette réalisation.

Au début de la séance, les élèves font le point à l'oral de ce travail antérieur, puis indiquent par écrit ce dont ils se souviennent et ce qu'ils ont découvert à l'occasion de cette activité. La forme de l'écrit ayant été laissée libre, ces écrits-bilans se présentent sous la forme d'une liste lexicale, d'un dessin ou d'une phrase concernant une « découverte-connaissance » particulièrement marquante pour l'enfant. Ainsi, Inès a été frappée par l'importance du globe de l'ampoule et par le gaz inerte qu'il renferme tandis que Pauline s'est centrée sur les notions de conducteurs et d'isolants. Quant à Victor, il a été marqué par le rôle essentiel du filament dans la production de lumière, fonction première d'une ampoule.

Une première question est alors posée à la classe : « Comment allumer l'ampoule sans qu'elle touche directement la pile ? »

Les élèves travaillent par groupes face à ce problème des plus classiques. Après s'être mis plus ou moins d'accord, ils écrivent leur idée (anticipation de l'action envisagée) ainsi que le matériel dont ils ont besoin pour concrétiser cette idée. Ils viennent ensuite au bureau chercher ce matériel. Le passage par l'écrit oblige les élèves à prendre de la distance avec l'action tout en réduisant le nombre d'« essais - tâtonnements » auxquels ils se livrent volontiers et avec plaisir afin d'« agir pour voir ».

Il est à noter que plusieurs groupes ne demandent pas de pile, se contentant d'établir les contacts entre les deux bornes de l'ampoule et des objets métalliques tout en s'étonnant que cette dernière ne s'allume pas. Et pourtant la classe avait longtemps travaillé à réaliser des circuits électriques !

Les membres de ces groupes échangent et invoquent entre eux différentes explications : le contact est mal établi, l'ampoule est mauvaise... Ce n'est qu'après de multiples essais infructueux que ces groupes, peut-être « éclairés » par les groupes voisins, vont revenir chercher une pile.

Quelle interprétation donner d'un tel oubli ?

Loin d'être stupides, ces élèves semblent avoir théorisé leurs expériences antérieures en une conception que l'on pourrait énoncer ainsi : « Pour que l'ampoule s'allume, il faut qu'elle soit en contact avec des parties métalliques. »

Pour ces élèves, ce premier niveau de formulation avait été fonctionnel car il leur avait permis de réaliser les connections du circuit électrique de « la cheminée ».

Cette connaissance exacte et nécessaire pour réaliser un circuit et faire briller l'ampoule avait été généralisée comme condition suffisante alors qu'elle n'intégrait pas le rôle de la pile. Il ne suffit pas que l'ampoule soit en contact avec des parties métalliques (comme le sont aussi les lames de la pile !) pour que l'ampoule s'allume, il faut de plus que ces parties métalliques transmettent l'énergie électrique produite par la pile.

Ces élèves semblent avoir généralisé une observation réelle mais partielle des phénomènes en jeu, généralisation abusive vu le degré de validité restreint qu'elle a. On peut aussi y voir l'importance des notions de conducteur et d'isolant construites antérieurement et qui semblent les avoir frappés en occultant la notion de courant électrique.

Ceci doit nous alerter : il ne suffit pas que les élèves manipulent pour qu'ils construisent les connaissances visées par ces manipulations ! Encore faut-il qu'un temps de structuration soit institué et que soient explicitement abordés les savoirs construits par la classe à travers elles<sup>2</sup>.

Seuls les conflits socio-cognitifs entre élèves lors de leurs essais et la confrontation avec le réel leur permettaient de faire le saut cognitif nécessaire

On peut être tenté d'intervenir pour gagner du temps ; or ces interventions à travers lesquelles on ne laisse pas les élèves éprouver les limites de leur construction antérieure s'opposent le plus souvent à des savoirs solides et stabilisés. Il s'agissait donc, pour nous, de laisser le temps à ces élèves de passer d'un niveau de formulation 1 du genre : « Pour que l'ampoule s'allume il faut qu'elle soit en contact avec des parties métalliques » à un niveau de formulation 2 : « Pour que l'ampoule s'allume il faut qu'elle soit en contact avec des parties métalliques et qu'elle soit reliée à une pile ».

Après différents essais manipulatoires à la fin desquels chaque groupe est parvenu à allumer l'ampoule loin de la pile, la séance se termine par la réalisation individuelle du dessin du montage et par l'écriture d'une phrase récapitulative.

Très peu de dessins de la classe sont satisfaisants. Les points de contact de la pile et de l'ampoule sont erronés alors que tous les groupes d'élèves étaient parvenus à allumer l'ampoule. De même, les phrases des enfants sont imprécises, les bornes de la pile et de l'ampoule ne sont pas citées alors que les différents noms ont été inscrits au tableau lors des manipulations.

Le passage à l'écrit, par la symbolisation de la réalité qu'il représente peut expliquer en partie les erreurs commises. Il met aussi en lumière l'approximation des observations (ici, les points de contact précis à établir). Les dessins en sciences, loin de reproduire la réalité, présentent sur le papier les connaissances sous-jacentes à cette réalité. Or, pour les élèves, les connaissances sous-jacentes ne sont pas réellement établies.

Il était donc nécessaire que les élèves construisent la notion de borne (pour l'ampoule et pour la pile plate). Nous avons privilégié un re-travail des élèves par la réécriture des deux types d'écrit qu'ils avaient produits.

Dans un premier temps, nous sélectionnons, parmi toutes les productions écrites, deux dessins et deux phrases d'élèves caractéristiques des erreurs les plus fréquentes de la classe. Nous décidons de les soumettre à la classe afin qu'elle les améliore et les corrige.

Ils sont montrés au rétroprojecteur et un échange à l'oral s'établit entre élèves sur la manière d'aider les auteurs de ces quatre écrits à les améliorer.

Ensuite, et cette fois individuellement, chaque élève, riche de la discussion collective, doit corriger par écrit un polycopié reprenant l'ensemble des productions qui viennent d'être projetées.

### Pouvoir regarder sa production d'un œil critique et se corriger

Ce n'est que dans un troisième temps que nous demandons à chaque élève de se livrer à la même activité sur son propre écrit et donc de « s'auto-corriger ».

La reprise d'écrits antérieurs pour correction et amélioration est d'autant plus difficile à mettre en œuvre que les enfants sont jeunes donc investissent affectivement et très fortement leurs productions.

Or, cette phase essentielle du travail de l'élève a été productive : les écrits-textes sont devenus, dans l'ensemble, plus rigoureux ; ils traduisent une précision de l'observation par les termes employés. De même, tous les dessins témoignent du contact exact entre les bornes de l'ampoule et celles de la pile.

\* Martine Szterenbarg, IUFM de Créteil.

1. Ce texte reprend certains éléments de l'article de Martine Szterenbarg : « Pousser les élèves à écrire, afin que jaillisse la lumière », in « Dialoguer et écrire pour apprendre », *Les Cahiers Innover et réussir*, n° 3, CRDP de Créteil, mai 2002.

2. Sur ce point, on peut se reporter aux *Cahiers pédagogiques*, n° 409 (« Expérimenter »), notamment aux articles de J.-P. Astolfi : « L'œil, la main, la tête » et de C. Orange : « L'expérimentation n'est pas la science ».



Soumettre, de manière anonyme, les productions au regard de tous les membres de la classe avait comme banalisé les erreurs. L'élève pouvait donc ensuite se pencher de manière plus détachée sur le travail qu'il avait fourni, le soumettre à sa critique puis le corriger.

Les deux premières étapes (à l'oral puis à l'écrit) avaient banalisé l'aspect négatif des erreurs qui accompagnent tout apprentissage ; oserais-je dire qui est indispensable à tout apprentissage réel ?

Ces « erreurs-horreur » des plus redoutées par nos élèves, comme en témoigne l'enquête PISA de l'OCDE sur l'évaluation du système

éducatif français, avaient été dédramatisées par ce qui pourrait apparaître comme un arrêt de l'activité de la classe mais qui, de fait, a recentré les élèves sur leurs apprentissages.

#### DES SAVOIRS CONSTRUITS PAR LE TRAVAIL SUR LE LANGAGE, SELON DES MODALITÉS VARIÉES

Pour construire les concepts visés, la confrontation avec le réel a été systématisée. Elle a permis aux élèves d'aller jusqu'au bout de leurs conceptions et ainsi de développer chez eux une exigence intellectuelle indispensable pour construire une pensée d'ordre scientifique. Le travail sur le langage a joué un rôle déterminant. ■

## BREVES

### DERNIÈRES PUBLICATIONS

#### • Ouvrages

**Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves.** D. Bucheton, J.-Ch. Chabanne (coord.). Paris : Delagrave/CRDP de l'académie de Versailles, 2002, 24 €

Les auteurs, s'appuyant sur un travail d'équipe, s'attachent à comprendre les difficultés des élèves de ZEP (du CE1 à la 6<sup>e</sup>) face à l'écriture. Pour eux, l'écriture n'est pas simple acquisition de compétences techniques. Elle est d'abord un moyen de « repenser l'expérience » et de « travailler le savoir », mais elle est aussi pour l'élève une occasion de « construction identitaire ». Or, certaines pratiques d'enseignement, qui mettent en avant le souci de la norme avant celui de l'expérience de l'écriture, peuvent contribuer à renforcer un rapport au langage écrit qui le vide de sens. Ils proposent un outil d'évaluation permettant de lire les productions des élèves et donnent des exemples de situations de travail en classe plus efficaces, permettant aux élèves de passer les obstacles, individuellement ou collectivement.

Signalons aussi l'ouvrage coordonné par les mêmes auteurs : Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs. Paris : PUF, 2002, 252 p.

**Panser ou repenser les ZEP ? De la « discrimination positive » au recul institutionnel.** P. Saramon. Paris : L'Harmattan, 2003.

Les ZEP participent d'un processus global de « relégation » qui s'accompagne d'une réémergence de l'échelon local dans le champ éducatif. L'étude de P. Saramon (issue d'une thèse soutenue en 2000) s'attache, dans un 1<sup>er</sup> temps, à préciser le processus de transformation de l'échec scolaire en tant que problème social et l'inscription du dispositif ZEP dans le cadre d'une politique publique. Les 2<sup>nd</sup> et 3<sup>e</sup> temps se centrent sur le sens donné à la politique ZEP entre 1982 et 1999 : l'auteur montre comment l'on est passé d'un partenariat d'action avec une forte mobilisation des acteurs de terrain à un partenariat d'essence institutionnelle. Le 4<sup>e</sup> temps porte enfin sur le fonctionnement des ZEP : le dispositif peine à s'articuler avec les politiques publiques successivement mises en œuvre dans les quartiers « sensibles ». S'agit-il, avec la politique ZEP, de lutter contre l'échec scolaire ou de gérer les conséquences de la massification ?

**Faire des mathématiques avec des images et des manuscrits historiques du cours moyen au collège.** F. Cerquetti-Aberkane, A. Rodriguez. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, 2002, 255 p., 15 €

Cet ouvrage écrit par deux professeurs associés à une recherche conduite dans plusieurs classes de l'académie de Créteil classées en ZEP propose des démarches pédagogiques et didactiques expérimentées dans ces classes. Il s'interroge sur le sens que les élèves donnent à leur travail et à leur présence dans l'école et propose des pistes pour faire construire par les élèves leurs propres apprentissages mathématiques. L'originalité du travail réside dans l'utilisation d'« images historiques » comme supports d'activités et de situations propices à l'apprentissage des mathématiques (par ex., manuscrits de mathématiques de la Renaissance pour permettre l'exploration des quatre opérations). L'ouvrage, divisé en 3 parties (opérations, résolution de problèmes numériques, géométrie) mentionne, pour chaque notion, les objectifs en jeu, décrit le dispositif à mettre en place, les activités des élèves et leurs possibles réactions.

**Les Aides-Éducateurs : une gestion communautaire de la violence scolaire.** B. Charlot, L. Emin, O. de Peretti. Paris : Anthropos, 2002, 149 p., 15 €

Ce rapport analyse les conditions de recrutement et les fonctions d'aides-éducateurs embauchés dans le cadre du « Plan anti-violence ». Il traite aussi de la question de la violence dans les collèges de banlieue et de l'ethnicisation des rapports scolaires. Les auteurs constatent, à partir de l'analyse des entretiens qu'ils ont recueillis dans trois collèges de la Seine-Saint-Denis, que l'appartenance socioculturelle des AE leur a permis de mieux décrypter les comportements des élèves que les autres membres de la communauté éducative et de régler un certain nombre de conflits ; mais selon eux il s'agit d'une « instrumentalisation de leur proximité socioculturelle à des fins de pacification ».

**Le déclin de l'institution.** F. Dubet. Paris : Seuil, 2002, 421 p., 22 €

Le travail sur autrui qui consiste à éduquer, former, soigner s'est longtemps inscrit dans un « programme institutionnel », c'est-à-dire dans un mode de socialisation ou de relation à autrui aux caractéristiques stables (travail sur autrui considéré comme une médiation entre des valeurs uni-

Les échanges oraux ont émaillé l'ensemble du travail de la classe, autour de réels enjeux : résoudre un problème, trancher entre des points de vue, anticiper ses actions. Ils ont été facilités lorsque le débat avait pour objet des supports écrits non verbaux : le document d'un élève, de la classe ou sa propre production à analyser et modifier<sup>3</sup>.

L'alternance de phases de travail oral et écrit, individuel et collectif, la lecture et la production de textes de statuts différents, ont favorisé la co-construction des savoirs avec modification des conceptions initiales des élèves.

verselles et des individus particuliers, volonté d'inculquer des normes qui conformeront l'individu tout en le rendant autonome et « libre »). A partir d'enquêtes de terrain auprès d'instituteurs, de professeurs, de médiateurs, d'infirmiers et d'éducateurs, F. Dubet montre comment depuis une trentaine d'années on assiste au déclin du programme institutionnel, ce que certains considèrent comme « une décadence irréversible ». Cependant, cette mutation n'a pas que des aspects négatifs et ne signifie pas la fin de la vie sociale. Il s'agit d'en « maîtriser les effets en inventant des figures institutionnelles plus démocratiques, plus diversifiées et plus humaines ».

**Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes.** M. Duru-Bellat. Paris : PUF, 2002, 256 p., 22 €

À l'aide d'une synthèse critique des travaux de recherche consacrés aux inégalités sociales à l'école et publiés au cours de ces vingt dernières années, M. Duru-Bellat se propose d'identifier ce qui peut être considéré désormais comme des « acquis consolidés » et ce qui reste encore dans l'ombre. Sont tour à tour discutées les questions des effets de la préscolarisation, des inégalités dès la maternelle puis en primaire et au collège, du rôle du contexte scolaire et des différences de réussite selon les établissements, des effets des pratiques et des dispositifs pédagogiques.

#### • Revues

**Le décrochage scolaire.** Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol. 36, vol. 1, 2003, 14 €

Le décrochage scolaire est le résultat de différents facteurs entrant en interaction : le rapport à l'école, aux apprentissages et aux tâches scolaires, la relation aux enseignants, la sociabilité familiale et juvénile, l'estime de soi, etc. Les différents articles, tous issus de travaux de recherche récents, proposent d'éclairer les manifestations et les processus associés au décrochage scolaire, depuis ses premières manifestations jusqu'à la rupture. Articles de C. Asdih, M. Hédibel, S. Bonnéry, M. Guigue, D. Thin et M. Millet.

Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle CERSE/Université de Caen, BP 5186, 14032 Caen Cedex  
Tél. : 02 31 56 55 37 Fax : 02 31 56 54 58  
Mél : sc-educ@sc-homme.unicaen.fr

3. L'actuelle recherche INRP en science sur l'argumentation semble indiquer que les échanges oraux entre élèves sont d'autant plus riches qu'ils ont pour objet un dessin, un schéma, un graphique.

**Prévenir les ruptures scolaires.** Ville-École-Intégration Enjeux, n° 132, 2003, 7,10 €

La thématique du décrochage scolaire semble prendre la place de l'échec scolaire sur la scène administrative, politique et médiatique. Mais n'y a-t-il pas un risque de focalisation sur les seules ruptures visibles, celles qui troublent l'ordre de la classe, de l'établissement ou du quartier, alors que d'autres « décrochages » plus discrets sont tout aussi inquiétants ? Par ailleurs, le lien entre ruptures scolaires et délinquance n'est-il pas un peu simpliste ? Tous les élèves décrocheurs sont-ils en échec scolaire ? Les articles de ce numéro, écrits pour la plupart par des chercheurs ayant répondu à l'appel d'offres interministériel sur les processus de déscolarisation, tentent de saisir l'ampleur et les variations du phénomène, interrogent la catégorie « déscolarisation », analysent les processus conduisant au décrochage et montrent le rôle joué par l'institution scolaire dans la « fabrication » des décrocheurs. Articles de D. Glasman, B. Geay, E. Bautier, D. Thin, D. Frandji, M. Hédelib, S. Bonnéry, C. Schiff, etc.

En vente au numéro dans les CRDP et CDDP ou par corresp. à CNDP-Distribution 77568 Lieusaint Cedex  
Abonnements: VEI Enjeux, CNDP Abonnement, BP750, Sainte-Geneviève Cedex  
Tél.: 03 44 03 32 37

Vous trouverez en ligne à l'adresse ci-dessous les rapports des équipes engagées dans le programme interministériel de recherches sur « les processus de déscolarisation »:  
<http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.  
Ces rapports seront prochainement mis en ligne sur notre site CAS/ INRP.

**Réussir en ZEP: dossier.** Vers l'éducation nouvelle, n° 507, 2002, 5,70 €

Ce dossier a pour objet de réaffirmer la position des CEMEA sur la politique des ZEP et, au travers des différentes contributions, d'apporter des témoignages de pratiques et des analyses de militants. Sont réaffirmées la nécessité d'une approche globale des questions éducatives en ZEP d'une part, et la nécessité de la mise en œuvre d'une pédagogie différente d'autre part. Articles de F. Best, P. Saramon, D. Olivier, J.-L. Lopez.

Vers l'éducation nouvelle 24, rue Marc-Seguin  
75883 Paris Cedex 18. Tél.: 01 53 26 24 24  
Site Internet: [www.cemea.asso.fr](http://www.cemea.asso.fr)

**Difficultés de lecteurs.** Recherches, n° 36, 2002, 11 €

Les élèves, qu'ils soient à l'école ou au collège, ont parfois des difficultés avec la lecture et par voie de conséquence posent des problèmes d'enseignement. Ces difficultés ont des origines diverses (défaut de maîtrise technique de l'acte de lecture, mais aussi lisibilité des textes et adaptation à l'âge des élèves par exemple) et elles nécessitent un accompagnement adapté. Les articles, écrits par des enseignants intervenant dans des contextes variés (6<sup>e</sup> de REP, 3<sup>e</sup> d'insertion, dispositifs dits de « consolidation », RASED...) analysent l'origine des difficultés et proposent des démarches d'enseignement efficaces, prenant en compte la personne de l'élève. Articles de S. Boimare, M.M. Cauterman, F. Faras, B. Daunay, etc.

Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, publiée avec le soutien de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais.

Abonnements et vente au numéro: M.-M. Cauterman, 149 rue Léo Delibes 59130, Lambersart  
Mél: [mmcauterman@nordnet.fr](mailto:mmcauterman@nordnet.fr)  
Site Internet: <http://revue.recherches.free.fr/>

**Dossier: Les parents et l'école.** Revue internationale d'éducation, n° 31, 2002, 12,20 €.

Ce dossier, coordonné par J.-L. Auduc, s'intéresse aux relations entre les familles et l'école dans plusieurs pays: la France, mais aussi l'Allemagne, le Brésil, le Danemark, les États

Unis, l'Irlande, l'Italie et l'Afrique de l'Ouest. Les mêmes questionnements et les mêmes obstacles apparaissent dans les contributions des différents pays. Ainsi, il faut tenir compte des différences entre milieux sociaux, du fait que l'école s'est considérablement complexifiée, notamment au niveau du secondaire, des représentations et des craintes des enseignants. La construction d'un partenariat efficace familles-école suppose que l'on accepte de partager avec les parents le savoir concernant l'organisation des établissements et les programmes, que les deux partenaires (parents et enseignants) puissent bénéficier d'une formation, l'objectif commun étant un meilleur exercice de l'acte éducatif.

La Revue internationale d'éducation est diffusée par les Éditions Didier, 13, rue de l'Odéon 75006 - Paris  
Tél.: 01 44 41 31 31 - Fax: 01 44 41 31 46  
Site: [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)

**Des idées qui ont la vie dure.** Dialogue, n° 108, 2003, 7 €.

Avec le souci de ne pas jeter l'anathème sur quiconque, ce numéro incite à la réflexion sur les idées reçues en éducation (par exemple: avec les élèves en difficulté, il faudrait privilégier l'aide individuelle; on ne peut travailler avec les parents car ils ne viennent pas aux réunions; à l'école maternelle, la socialisation serait un préalable aux apprentissages...) et s'attache, dans une démarche qui privilégie la coopération plutôt que la compétition, la lecture au positif plutôt que le renoncement, à articuler action et transformation des mentalités. Articles de C. Passerieux, M. Breut, G. De Vecchi et O. Briçon, etc.

GFEN-Dialogue, 14, avenue Spinoza, 94200 Ivry  
Tél.: 01 46 72 53 17. Fax: 01 46 71 63 38  
Mél: [gfen@worldonline.fr](mailto:gfen@worldonline.fr) - Site: [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)

**ZEP, la dérive.** Le Monde de l'Éducation, n° 313, 2003, 4,90 €

Le dossier de ce numéro propose un point sur les ZEP vingt ans après leur création. Parmi les questions abordées: étendre encore les ZEP ou concentrer les moyens sur les établissements rencontrant le plus de difficultés? La concentration des élèves défavorisés n'est-elle pas le principal obstacle à la réussite? Quelles différences entre les ZEP rurales et les ZEP urbaines? La motivation des enseignants est-elle toujours aussi forte? etc.

Rappelons que la Revue Française de Pédagogie a consacré son n° 140 (2002) aux ZEP avec des articles d'A. D. Robert (syndicats et ZEP), B. Monfroy (La définition des élèves en difficulté en ZEP), D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier et M. Pézard (Les pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP), E. Bautier (L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français) ainsi que la première partie de la note de synthèse sur la recherche en éducation et les ZEP en France (M. Kherroubi et J.-Y. Rochex).

Revue Française de Pédagogie, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
Abonnements: 01 46 34 90 81  
Site: <http://www.inrp.fr/publications/rfp/>

## INTERNET

**Les politiques éducatives locales à caractère interministériel.** Rapport à M. le Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Paris: IGEN/IGAEN, 2003, 98 p.

Ce rapport avait pour but d'évaluer les effets des politiques éducatives locales à caractère interministériel (CEL, volets éducatifs des contrats de ville, CLS, CCPD) sur la vie des écoles et des établissements, ainsi que sur la scolarité des élèves, et d'analyser les perceptions que peuvent en avoir les différents acteurs de la communauté scolaire. Les rapporteurs ont constaté, à partir des résultats de leur enquête, « l'empilement

des dispositifs », le « foisonnement d'initiatives désordonnées ». Si ce qui est important est l'existence d'un projet éducatif local exprimant la dimension territoriale des besoins, il conviendrait de disposer de moyens efficaces pour mieux assurer la complémentarité des partenariats et mieux articuler leurs apports avec les initiatives des établissements scolaires.

Sur Internet:  
<http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm>

**Les manquements à l'obligation scolaire.** L. Machard. Paris: ministère délégué à la Famille, 2003.

Le groupe de travail piloté par L. Machard et installé le 01/10/02 au ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées, était invité à « examiner les moyens de soutenir et de responsabiliser les familles afin de remédier aux manquements à l'obligation scolaire ». Il lui était notamment demandé d'élaborer « un état des lieux du phénomène » et d'examiner « la situation des familles au regard des absences de leurs enfants ». Ce rapport rend compte du travail accompli, des constats qui ont été faits et formule une série de 29 propositions. En ligne sur le site de La Documentation française: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000020.shtml>

**Groupe national classes-relais.** Activités scientifiques et technologiques. Paris: ministère de la Justice/ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002, 3 livrets.

Le Groupe national des classes-relais vient d'éditer 3 livrets: « Démarche expérimentale », « Démarche technologique » et « Une question scientifique au cœur du projet pédagogique ». Les auteurs s'appuient sur les principes suivants: mettre les élèves en situation de réussite, partir de leurs questions et de leur désir de comprendre le monde, faciliter leur autonomie dans le travail, favoriser le « va et vient » entre réflexion et action, faire en sorte qu'ils participent activement à la construction de leur savoir. Les projets décrits (la fabrication d'un porte-photo en technologie, des activités en astronomie, l'appropriation de la démarche expérimentale à partir de deux séquences, « le pendule » et « flotte ou coule », etc.) reposent pour la plupart sur une démarche pluridisciplinaire et accordent une place importante à l'écrit, comme outil de communication mais aussi comme aide à la structuration de la pensée. En ligne sur le site Eduscol: <http://www.eduscol.education.fr/index.php?/D0049/sommaireactiviteesscientifiques.htm>

## ACTES DE COLLOQUE

**Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination. Regards croisés praticiens-chercheurs.**

Actes du colloque du Réseau Interculturel et Éducation, mai 2002. Ville-École-Intégration Enjeux, hors série n° 6, 2002, 7,10 €.

Ce colloque a rassemblé praticiens et chercheurs en sciences sociales autour de la problématique de « l'ethnicisation ». Celle-ci est abordée, dans ces actes dont F. Lorcerie et M.-G. Philipp ont assuré la coordination, autour de cinq axes: « les relations entre élèves en milieu ethnicisé; les relations des enseignants aux familles, au quartier, en milieu ethnicisé; la confection des divisions en collège en milieu mixte d'un point de vue ethnique; la relation des parents à l'école; le rapport au corps et la mixité entre garçons et filles en milieu ethnicisé ». Interventions de F. Alamartine, J.-P. Payet, V. Franchi, M. Oriol, J.-M. Zakhartchouk, O. Douville, etc. Quelques-uns des articles sont consultables en ligne sur le site de Ville-École-Intégration: <http://www.cndp.fr/vei/>

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

FÉVRIER 2004 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 18

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

DE L'ENSEIGNANT CONFIRMÉ DE  
LA ZEP À L'APPRENTI  
COORDONNATEUR DU REP

#### Recherche

ETHNICITÉ, ETHNICISATION...

#### Ressources

L'OZP (OBSERVATOIRE DES  
ZONES PRIORITAIRES)

#### BRÈVES

DERNIÈRES PUBLICATIONS  
ACTES DE COLLOQUE

#### Boussole

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR  
L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

#### Dossier

DES JEUNES EN RUPTURE  
D'ÉCOLE ? UN PROGRAMME  
INTERMINISTÉRIEL DE  
RECHERCHE SUR LES  
« PROCESSUS DE  
DÉSCOLARISATION »

Beaucoup d'entre vous sont déjà au courant du contenu de la circulaire du 1-09-2004 sur l'éducation prioritaire que ce numéro d'*X.Y.ZEP* présente dans la rubrique « Boussole ». Point positif, sa parution montre qu'au-delà des alternances politiques, les ministères de l'Éducation nationale donnent leur appui à la politique prioritaire et ont le souci de l'inscrire dans une certaine continuité. Pour autant, cette circulaire ne marque pas vraiment, comme le laisse supposer son titre, une volonté gouvernementale de prendre des mesures concrètes précises pour lutter contre la fracture sociale. Deux questions sensibles mais cruciales pour une politique de discrimination positive sont notamment évitées : la définition de la carte des ZEP et celle du mode de répartition des moyens supplémentaires disponibles.

Nous avons choisi de présenter dans la rubrique « dossier » le programme interministériel de recherche sur les « processus de déscolarisation » lancé fin 1999. Vous y trouverez des éléments de réflexion sur les modes de relation et de collaboration entre le ministère et les chercheurs. Y est décrit comment et pourquoi les décideurs, à un moment donné, ont été commanditaires de recherches quantitatives et qualitatives sur un phénomène qu'ils percevaient comme préoccupant, ont lancé un appel d'offre, précisé son cahier des charges, constitué les instances scientifiques et techniques de son suivi. La circulaire du 28 décembre 1981 instaurant la politique prioritaire indiquait que l'analyse des problèmes que rencontrent dans des aires géographiques précises les catégories les plus défavorisées met en évidence de fortes relations entre les taux d'échecs et d'abandons scolaires et l'environnement socio-économique. Ce qui était désigné alors comme « abandon scolaire », et imputé ainsi à l'élève, est devenu ensuite un questionnement beaucoup plus ouvert sur le décrochage scolaire. Ce qui avait tendance à être circonscrit aux zones d'éducation prioritaires a été reconnu comme un phénomène complexe plus large mettant en jeu l'articulation entre le social et le scolaire, et les politiques plus ou moins partenariales élaborées par différents ministères, tant en France que dans beaucoup d'autres pays. Pour autant, le bilan réalisé en 1998 par le comité scientifique du Centre Alain Savary avant la « relance des ZEP » pointait le déficit de connaissances et la nécessité de produire des éléments susceptibles de mieux éclairer les acteurs mais aussi les différents responsables politiques et administratifs sur les processus de déscolarisation.

Comment cette commande interministérielle s'inscrit-elle dans ce mouvement ? C'est ce que montre plus particulièrement ce dossier rédigé par Françoise Oeuvarard, chargée de mission à la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale et membre du Comité scientifique du Centre. On peut considérer que cette commande a eu, au moins, trois grands types d'effets positifs : elle a ouvert en parallèle et fait dialoguer plus d'une dizaine de recherches aux angles d'approches, aux méthodologies et aux terrains d'enquêtes différents ; elle a permis d'interroger la catégorie de « déscolarisation », de prendre de la distance par rapport aux préjugés qui viennent la contaminer, de mieux saisir l'ampleur du phénomène et la diversité des processus ; elle a abouti à l'impulsion de recherches en nombre suffisant pour dégager des consensus, des complémentarités, et susciter de nouveaux axes de recherche. Aussi nous paraissait-il important d'en présenter la dynamique et d'aider à l'appropriation de ses acquis en prenant appui à la fois sur le bulletin *X.Y.ZEP* et les pages de notre site (<http://www.inrp.fr/zep>).

Martine KHERROUBI  
INRP-CAS

## DE L'ENSEIGNANT CONFIRMÉ DE LA ZEP À L'APPRENTI COORDONNATEUR DU REP

La complexité du rôle de coordonnateur varie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) à l'autre, ce qui nous a amené à nous intéresser aux parcours singuliers d'entrée en fonction de trois enseignants de l'agglomération lyonnaise. Celle-ci compte 26 REP et (donc) 26 coordonnateurs. Au niveau national, le cadre institutionnel définit les grandes lignes de la fonction du coordonnateur<sup>1</sup> qui sont ensuite précisées par les politiques rectorales et départementales. « La réussite de tous les élèves » reste un objectif partagé par tous. Carole est professeur d'EPS et a pris ses fonctions à la rentrée 2003 comme coordonnatrice du REP dont dépend son collègue de la banlieue lyonnaise. Directrice d'école primaire, Laure coordonne l'un des REP de Lyon. Faute de candidats, Marc a été coopté pour coordonner un réseau voisin de celui où il exerce comme directeur d'école. Tous les trois sont des enseignants confirmés. En devenant coordonnateur, ils ont en charge de nouvelles fonctions et leur statut se complexifie. Les relations professionnelles évoluent et se transforment. Le temps et l'espace professionnels se réorganisent. De nouvelles compétences sont à acquérir pour accomplir de nouvelles tâches. Dans ce département, devenir coordonnateur c'est rester sur son poste à mi-temps, ce qui nécessite un nouvel équilibre. Laure compose : « *Quand je vais voir les gens, bien sûr, je fais mon travail de coordonnateur, mais en même temps, on me pose des questions sur la direction car je suis directrice!* » Carole a tranché : « *Le prof d'EPS va travailler le lundi et le mercredi et je suis coordonnatrice le reste de la semaine. Mais c'est pas un mi-temps, les 10 heures je les ai déjà faites le mardi.* »

Le métier de coordonnateur se précise en fonction des réalités locales dans le groupe de pilotage et s'apprend dans l'animation du réseau d'éducation prioritaire.

### LE GROUPE DE PILOTAGE

Le trio de base est l'inspecteur éducation nationale (IEN) en charge de la circonscription, le principal du collège et le coordonnateur. L'IEN ou le chef d'établissement assume le rôle de responsable sous l'autorité duquel le coordonnateur exerce sa fonction. L'entente au sein du groupe est présentée comme une facilité de travail,

ce qui est une autre manière de dire que les sources de tensions sont nombreuses. Carole apprécie d'avoir un comité de pilotage qui se réunit tous les mois et demi : « *C'est un fonctionnement très pratique, un moment où on fait un bilan et où on met en place un projet s'il y a lieu.* » Finalement le groupe de pilotage réuni en comité est une instance décisionnelle qui oriente les actions à développer par le truchement du coordonnateur. Dans le réseau de Laure, il n'en existe pas, ce qui lui impose de multiplier les rencontres pour pouvoir fonctionner.

Le réseau d'éducation prioritaire porte intrinsèquement les composantes 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés et leur liaison. Pour le coordonnateur issu de l'un des degrés, la difficulté consiste à réussir à travailler avec ses collègues de l'autre. Pour cela, soit l'IEN, soit le principal du collège, installe le coordonnateur dans sa circonscription ou dans son établissement.

### L'ANIMATION DU REP

L'arrivée de ces nouveaux coordonnateurs lyonnais est en phase avec le calendrier scolaire mais rarement avec l'alpha du contrat de réussite, fil conducteur de leur action. La prise de fonction débute par une approche de leur environnement professionnel, dans la continuité d'actions programmées : accueil des nouveaux enseignants de la ZEP, organisation du stage de REP... C'est dans ce contexte qu'ils doivent créer leurs repères humains, spatio-temporels, logistico-administratifs. Il s'agit d'identifier l'ensemble de leurs partenaires avec un nouveau point de vue, celui du coordonnateur, et d'être identifié et reconnu par eux comme coordonnateur. Ce sont des mises en place dynamiques et complexes. Pour ces trois coordonnateurs de l'Académie de Lyon, l'accompagnement du Centre Michel Delay qui est le CAREP<sup>2</sup> est une aide efficace et rassurante pour les aspects relationnels et de formation. Sur le plan administratif, le premier est aidé par le pilote du réseau. La seconde, avertie suffisamment tôt de sa nomination a pu travailler avec sa collègue partante et être aidée par un aide-éducateur expérimenté sur le réseau. La troisième regrette de perdre autant de temps pour s'organiser alors qu'il aurait été si simple d'avoir un temps

de préparation au mois de juin et les documents utiles à sa disposition. Pour tous, les contraintes de gestion du temps changent car il faut maintenant prendre en compte le temps/classe avec les élèves, le temps/école avec les collègues enseignants, le temps/contrat de réussite sur 3 ans avec le groupe de pilotage. C'est une composition subtile à réaliser.

Le rôle de coordonnateur appelle des compétences en formation. En contact avec les équipes dans leur école ou leur établissement, le coordonnateur est quotidiennement sollicité sur le plan pédagogique. Au cours de l'élaboration du contrat de réussite, il doit recenser les besoins en formation à partir desquels se conçoivent, se construisent et s'animent les stages de réseau. Autant d'actions qui mettent le coordonnateur dans des postures paradoxales puisque « *le coordonnateur n'est pas formateur* » comme le signale Marc tandis que Carole ne sait pas bien « *de quel côté il faut se placer au moment des stages* ».

Le coordonnateur est aussi responsable de la communication au sein du réseau. Sa mission consiste à traiter l'information, la hiérarchiser, la présenter sous une forme choisie prenant ainsi en compte des partenaires qui ne partagent pas forcément les mêmes références éducatives, culturelles ou même professionnelles. Cette tâche est un métier à part entière pour laquelle, sans formation aucune, le coordonnateur se démène : « *L'aboutissement du travail d'un coordonnateur, c'est quand les différents partenaires qu'ils soient éducation nationale ou mairie ou DSU se disent qu'ils peuvent appeler la coordonnatrice du REP parce qu'elle aura un moment à leur consacrer, une réponse à leur donner et puis qu'elle pourra faire le lien ensuite* » conclut Carole.

Marie-Odile MAIRE SANDOZ,  
INRP-CAS

1. BOEN n° 33, circulaire n° 2003-133 du 1-9-2003

2. CAREP, Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire

## DES JEUNES EN RUPTURE D'ÉCOLE ? UN PROGRAMME INTERMINISTÉRIEL DE RECHERCHE SUR LES « PROCESSUS DE DÉSCOLARISATION » FRANÇOISE OEUVRARD\*

### LES ORIGINES DU PROGRAMME

Dans l'inventaire réalisé par le comité scientifique du Centre Alain Savary en 1999, les moments clefs où se construit la difficulté voire le décrochage des élèves apparaissent comme une des thématiques encore peu ou pas suffisamment investies par la recherche.

La même année, le Ministère met en place le programme intitulé « Nouvelles chances » pour les « jeunes qui interrompent prématurément leur formation et qui se trouvent ensuite en grand danger d'exclusion professionnelle et sociale ». Il est précisé dans la circulaire qui met en place ce programme que « l'école est responsable d'éduquer, d'instruire et de former les élèves qu'elle accueille. Mais elle est aussi responsable du devenir de ceux qui la quittent ». Il est envisagé à la fois des actions « dans des sites-pilotes pour accueillir et rescolariser des enfants de moins de 16 ans qui échappent à la scolarité obligatoire » et « des recherches pour mieux connaître ces jeunes et mieux comprendre leur abandon précoce<sup>1</sup> ».

De leur côté, à partir de préoccupations apparemment très éloignées de celles des acteurs des ZEP, les statisticiens du Ministère<sup>2</sup> s'intéressent à ces mêmes jeunes ; d'après leurs calculs, les taux de scolarisation entre 14 et 16 ans sont inférieurs à 100 % ; ils s'interrogent alors sur la signification à accorder à ces chiffres, s'agit-il d'une erreur de mesure ou bien certains jeunes quittent-ils réellement l'école avant 16 ans ?

C'est donc dans le contexte d'une politique éducative visant l'intégration et l'insertion sociale des jeunes en risque d'exclusion que quelques personnes travaillant avec le Centre Alain Savary, proposent que le Ministère finance des

recherches sur le problème des jeunes « décrocheurs », en particulier ceux qui sortent du système scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire.

Toutefois, pour le ministère de l'Éducation, lancer un programme de recherche sur une question où le rôle d'intégration de l'école républicaine est mis en cause, ne va pas de soi, et ce projet suscite bien des résistances et des hésitations avant de voir le jour. Les partenaires d'autres institutions sollicitées pour cofinancer ces recherches vont alors contribuer à le faire exister : l'appel à projets sera lancé fin 1999 conjointement par le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la Justice (Direction de la protection judiciaire de la jeunesse), le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) et la Délégation interministérielle à la Ville (DIV). Le premier partenaire y trouve un intérêt inhérent à ses missions inscrites dans la loi : offrir une formation à tous les enfants soumis à l'obligation scolaire<sup>3</sup>. Le second prend en charge des mineurs en grandes difficultés pour lesquels l'école est une voie pour recouvrer une place dans la société. Le troisième, se penchant sur l'immigration et ses effets, n'est pas insensible à l'accès ou non à l'école des jeunes issus de l'immigration. Enfin, le quatrième partenaire, traitant de la ville ne peut rester indifférent à un fait social qu'on peut estimer (quelquefois à tort) caractéristique des milieux urbains.

Début 2000, 36 équipes déposent un projet ; 12 sont retenues (dont 8 financées directement par le programme) par un comité scientifique présidé par Dominique Glasman (qui, comme président du comité scientifique du centre Alain

Savary pouvait faire le lien avec les réflexions et les travaux menés dans le cadre du Centre).

### LES QUESTIONS SOUMISES AUX CHERCHEURS

Il fallait tout d'abord répondre scientifiquement à la question de savoir combien il y a de « décrocheurs », c'est-à-dire vérifier le bien fondé de rumeurs émanant de diverses sources : des professionnels de l'enfance et de la jeunesse s'accordaient pour dire qu'un nombre croissant d'enfants, soumis à l'obligation scolaire, n'étaient plus scolarisés. Cette réalité pouvait recouvrir des situations variées, de l'absentéisme régulier jusqu'à l'abandon complet de la scolarité (sans omettre les situations d'enfants et d'adolescents qui n'ont jamais eu accès à l'école, les migrants primo-arrivants par exemple).

C'est un fait de société à partir duquel les discours en sciences humaines et ceux du sens commun se recoupent souvent autour de l'idée selon laquelle l'absentéisme scolaire affecte le projet d'intégration de l'école républicaine, peut faciliter l'entrée des plus jeunes dans la délinquance et participer au renforcement du sentiment d'insécurité des populations car ces jeunes en marge de l'école sont visibles dans les rues, les lieux publics, les centres commerciaux, etc. La « déscolarisation » s'est alors constituée en problème de société conduisant les pouvoirs publics à réagir face à des processus qui, de fait, excluent certains jeunes des voies d'insertion sociale et professionnelle.

L'appel à projets de recherche exprime une commande publique : dans l'idéal, des actions en cours se réalisent en concertation avec des chercheurs et

\* Françoise Oeuvarard, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective (francoise.oeuvarard@education.gouv.fr)

1. Extrait de la circulaire n° 99-071 du 17 mai 1999.

2. À la direction de la programmation et du développement, appellation de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) entre 1997 et 2002.

3. Pour mémoire : « L'obligation scolaire a été introduite dans la législation républicaine française par la loi du 28 mars 1882. Elle comporte une double obligation : l'inscription dans un établissement scolaire ou l'instruction dans la famille de tous les enfants de 6 à 16 ans et le respect de l'assiduité scolaire qui s'impose tout à la fois aux parents et aux enfants. Elle a pour corollaire l'obligation faite à la Nation de garantir à l'ensemble des enfants d'âge scolaire les conditions matérielles et pédagogiques nécessaires à leur scolarisation. »

celles à venir doivent s'inspirer des résultats de l'appel d'offres. Cette commande dessine également un cadre assez contraignant : une série de questions pour lesquelles les commanditaires attendent des réponses devant les éclairer sur les décisions à prendre dans ce domaine.

La commande était centrée sur une meilleure connaissance des jeunes concernés et de leurs trajectoires, sur le rôle que peuvent jouer les institutions et leur mode de fonctionnement dans ce processus d'exclusion. Elle ne portait donc pas sur l'étude des dispositifs préventifs ou palliatifs qui peuvent être mis en place par diverses institutions pour traiter de la déscolarisation.

Pour atteindre les objectifs visés, il est apparu indispensable de susciter un ensemble de recherches coordonnées. Une collaboration entre équipes sur un même sujet se justifiait par la diversité des aspects du problème à traiter, mais également par les formes différentes qu'il peut prendre selon les territoires. En effet, on faisait l'hypothèse que tant l'intensité du phénomène que ses origines et la façon de l'envisager sont différentes selon les régions, les espaces et les types d'habitat (ruraux, cités de banlieues, centres urbains) même si les caractéristiques d'un territoire peuvent être interprétées comme une spécificité des contextes sociaux. Ainsi, les équipes étaient incitées à choisir les terrains de recherche dans des secteurs géographiques diversifiés et repérés en fonction de caractéristiques prédictives de la situation à étudier (collèges de ZEP, à fort taux d'absentéisme, turn-over élevé parmi les élèves, signalements par les services de police ou de justice...). Les équipes ont été retenues, en premier lieu sur le critère de la qualité scientifique de leur projet, mais également avec le souci de diversifier les approches (populations ou lieux) et les terrains (urbains, ruraux, province, Île-de-France, etc.). Néanmoins, il faut tenir compte dans la lecture des résultats du fait que les terrains choisis étaient situés principalement dans des zones défavorisées, que les jeunes ont été contactés majoritairement par le biais d'établissement de ZEP ou de dispositifs relais. De ce fait, bien que certains chercheurs aient mentionné l'existence de « décrocheurs » dans des milieux sociaux favorisés, les jeunes étudiés sont presque exclusivement issus de milieux populaires.

### **LES JEUNES « DÉSCOLARISÉS » : QUI SONT-ILS ?**

La diversité des approches et des terrains choisis par les équipes retenues a permis de remplir le double objectif visé : d'une part, une description des jeunes concernés, déscolarisés (ou jamais scolarisés) avant l'âge de 16 ans (il était expressément demandé que les recherches portent sur des jeunes soumis à l'obligation scolaire), d'autre part, une analyse des processus conduisant les enfants ou les adolescents à quitter (ou ne pas fréquenter) le système scolaire.

Traiter le premier point supposait tout d'abord le repérage du phénomène, travail préalable qui a créé les premières difficultés de la recherche pour de nombreuses équipes, difficultés de contact, d'accès au terrain, de travail d'enquête et d'entretien avec des jeunes marginalisés (positionnement du chercheur, prise de rendez-vous...) mais cette première approche a également été l'occasion d'un travail de définition et de retour sur les catégories utilisées, leur mode de construction, leurs usages. Les termes employés et leurs définitions sont divers, ils varient selon les institutions et les professionnels : « déscolarisés », « non scolarisés », « absentéistes », (parmi lesquels on peut distinguer les absentéistes « lourds », « décrocheurs », « présents-absents », « exclus de l'intérieur », etc. Certains chercheurs ont tenté une quantification sur des territoires bien définis (le plus souvent des ZEP).

Les données recueillies dans le cadre de ces recherches devaient, en particulier, permettre de repérer la diversité des situations et des populations concernées. Les institutions commanditaires devaient pouvoir s'appuyer sur ces travaux pour organiser de façon pertinente une collecte d'informations, préalable nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de solutions. Les analyses sur le mode de recueil des données sur l'absentéisme dans les établissements ont, par exemple, alimenté la réflexion d'une équipe chargée à la DEP<sup>4</sup> de la mise en place d'outils de mesure homogène et plus fiable du phénomène (voir plus loin).

Sur ce point, les chercheurs ont constaté que les variations des chiffres de l'absentéisme selon les établissements ou les zones géographiques, sont comme les mesures de la violence en milieu scolaire, tributaires non seulement de diffé-

rences concernant les comportements des élèves mais aussi concernant l'intérêt du personnel pour le problème...

En général, les chercheurs ont rejeté toute naturalisation du phénomène, ils n'ont pas voulu construire de typologie et ont plutôt rendu compte de la diversité des situations et des processus à travers la présentation de cas singuliers.

### *Cumuls de facteurs sociaux et familiaux qui s'articulent avec des difficultés scolaires*

Les jeunes rencontrés par les chercheurs, qui sont hors de l'école avant la fin de la scolarité obligatoire, sont principalement des jeunes de 14 à 16 ans issus des couches les plus marginalisées des catégories populaires ; il vivent en outre dans des contextes familiaux souvent difficiles. Les garçons sont surreprésentés, mais sont aussi les plus « visibles » ; la déscolarisation des filles, qui peut prendre des formes moins « agressives » que celle des garçons, n'est pas absente des observations.

Les chercheurs insistent le plus souvent sur la convergence des facteurs sociaux et familiaux avec des difficultés scolaires. La déscolarisation est le résultat d'une série de ruptures (y compris dans le parcours scolaire), il y a des moments clés où les risques de « décrochage » sont plus importants, (entrée dans un nouveau cycle ou établissement, passage de l'école au collège par exemple).

### *Avec perte de sens des apprentissages*

Sur la question des rapports de ces jeunes à l'école et aux apprentissages, les réponses sont nuancées. Le rejet de l'école souvent manifeste dans le discours des jeunes eux-mêmes est loin d'être confirmé après un entretien approfondi. Les chercheurs rendent compte plutôt d'un sentiment d'ambivalence, d'injustice ou même de souffrance face aux jugements scolaires négatifs. Les jeunes quittent une école où ils ne trouvent plus leur place et où ce qui s'y passe n'a plus de sens pour eux.

Leur sortie de l'école peut également être interprétée comme une solution de survie face à des tensions trop fortes entre le monde de l'école, d'un côté, et celui dans lequel ils vivent, de l'autre, notamment pour des jeunes engagés dans des activités multiples.

4. Direction de l'évaluation et de la prospective (ex-DPD) commanditaire de l'appel d'offres avec la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) pour le ministère de l'Éducation nationale.

## LA « DÉSCOLARISATION » INTERROGE LE FONCTIONNEMENT DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

Le processus d'orientation ou le verdict d'échec que le jeune voudrait éviter en anticipant par son propre décrochage, une orientation mal acceptée par l'élève ou par sa famille contribuent au processus de déscolarisation (en particulier une orientation mal acceptée dans les structures de l'enseignement spécialisé). Les réorientations, les changements d'établissement et surtout les délais d'affectation peuvent être déterminants, problème très aigu quand il s'agit de trouver une structure de scolarisation pour des jeunes migrants « primo-arrivants ».

En général, les recherches ont montré comment le fonctionnement (et surtout le dysfonctionnement) d'un établissement, d'une structure scolaire ou éducative, d'une classe peut contribuer à déstabiliser des jeunes déjà fragilisés par leur contexte social ou familial et leurs difficultés scolaires.

Ces quelques lignes ne sauraient rendre compte de l'ensemble des résultats des recherches et bien des points ont été soulevés notamment la relation entre déscolarisation et délinquance, le rôle des groupes de pair, du quartier, etc.

### LA RÉCEPTION DE CES TRAVAUX ET LEURS USAGES

Quand les rapports de recherche sont remis, fin 2002, le contexte politique a changé. Cette évolution du contexte entre la commande de recherche et la remise des rapports, qui change le mode de réception et l'usage des travaux, illustre à nouveau la différence de temporalité entre commanditaires et chercheurs...

En effet, le problème de la « déscolarisation » dont certains responsables dans l'institution scolaire avaient tendance à nier l'existence en 1999, est devenu, quand les recherches ont été terminées, un problème social qui suscite beaucoup d'intérêt, les rapports sont très attendus, la presse, spécialisée ou non, s'empare de la question et les chercheurs sont souvent sollicités pour intervenir. Mais ce qui est au centre de l'intérêt porté à ce problème n'est plus tant l'insertion de jeunes en grande difficulté que le désordre réel ou supposé engendré par des adolescents en rupture d'école.

Les résultats des recherches ont en particulier été mobilisés dans le cadre d'un groupe de travail installé à l'automne

2002 pour « examiner les moyens de soutenir et de responsabiliser les familles afin de remédier aux manquements à l'obligation scolaire ». Il faut souligner que l'origine de cette initiative ne revient pas au ministre chargé de l'éducation mais au ministre de l'intérieur. Celui-ci demande aux ministres chargés de l'éducation et de la famille de mettre en place un groupe de travail à la suite des vives réactions provoquées par l'introduction dans le projet de loi sur la sécurité intérieure d'une amende de 2000 euros à l'encontre des parents dont les enfants sont absents plus de quatre demi-journées par mois.

Les recherches disponibles à l'époque ont été communiquées au groupe de travail, plusieurs équipes ont été auditionnées et ces travaux ont sans aucun doute influencé la rédaction du rapport final. En témoigne, par exemple, la différence de tonalité des textes entre l'installation du groupe où l'accent est mis sur la relation entre absentéisme et insécurité et le préambule du rapport final qui insiste sur la complexité d'un problème social. Le communiqué de presse initial indique que « la mise en place de ce groupe de travail s'inscrit dans la perspective de la loi d'orientation sur la sécurité intérieure. Il s'agit de lutter contre l'absentéisme des enfants et des adolescents, fortement corrélé à l'échec scolaire et qui contribue à faciliter le passage à la délinquance ». Quelques semaines après, le rapport final<sup>5</sup> est établi à partir d'un constat en 3 points énoncé comme suit :

« 1. *Le non-respect de l'obligation scolaire est un phénomène complexe. Il est très souvent signe d'un mal-être de l'élève, de souffrances qui peuvent être d'origine scolaire, personnelle ou familiale.*

2. *Le droit en vigueur en matière d'obligation scolaire se caractérise par une complexité et parfois une incohérence telles que son application peut se révéler inefficace ou inéquitable.*

3. *Le dispositif de suspension des prestations familiales est particulièrement injuste ».*

Si certains éléments issus des recherches du programme ont convaincu les membres du groupe de travail, cela ne veut pas dire, loin s'en faut, que les mesures prises à l'issue de ce rapport reflètent les conclusions de la plupart des chercheurs : ce rapport a en effet abouti à un ensemble de mesures relatives à l'as-

suidité scolaire, applicables à la rentrée 2003, qui visent en particulier à la « *responsabilisation des familles* » par la création de « *modules de soutien à la responsabilité parentale* », et par la mobilisation des établissements scolaires sur les problèmes de l'absentéisme.

En effet, « responsabiliser les familles » suppose une information fiable sur les absences. Dans le cadre de sa mission de collecte et d'analyse de données statistiques, la Direction de l'évaluation et de la prospective au Ministère, un des partenaires de l'appel d'offres, a fait usage de ces travaux pour réfléchir à la mise en place d'outils de mesure de l'assiduité des élèves et pour adapter le module d'enregistrement des absences dans le logiciel GEP<sup>6</sup> en usage dans les établissements scolaires.

Il reste bien entendu, dans d'autres cadres institutionnels, à s'emparer des nombreuses questions soulevées par ces recherches, qui sont autant de points en débat et qui concernent l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation.

En effet, ces recherches posent des questions de politique éducative et révèlent de multiples tensions qui sont autant de contradictions auxquelles sont exposés les enseignants, notamment des questions autour du traitement des difficultés d'apprentissage, du « grand échec scolaire », de la « remobilisation » des élèves, de l'adaptation des pédagogies et/ou des contenus, des modalités d'évaluation des élèves, de « l'individualisation des parcours », des dispositifs de remédiation, etc.

Parmi ces questions :

- Pour remotiver ces élèves faut-il des contenus et des pratiques pédagogiques adaptés ? Sachant que les jeunes en difficulté considèrent qu'ils ont quitté une école où ils ne trouvaient pas leur place, mais qu'ils sont toujours en demande d'École.
- Une pédagogie « adaptée » peut être nécessaire pour des élèves en difficulté, mais comment la mettre en œuvre en évitant stigmatisation, reconstitution de filières de relégation ? Comment résoudre la tension entre la recherche d'une solution dans un dispositif particulier qui peut être perçue comme une mise à l'écart et le maintien dans un cursus ordinaire ?
- Que veut dire pour des élèves en grande difficulté « élaborer un projet personnel » ?

5. Remis en mars 2003, consultable sur <http://ww.famille.gouv.fr>

6. Gestion des élèves et des personnels (application informatique)

Certes, aider ces jeunes à élaborer un « projet personnel » est une constante des pratiques dans tous les dispositifs de rescolarisation, mais comment des jeunes, dont la situation familiale et sociale est dans la plupart des cas très précaire, pourraient-ils construire un projet d'avenir ?

- Le contrôle de l'assiduité des élèves : comment, dans quel but ?

Prévention ou sanction ? Sanction de l'élève (et/ou de sa famille) qui ne respecte pas les normes scolaires ou prévention de ces comportements ce qui suppose une analyse des origines et une recherche des solutions dans le cadre de l'école ? Peut-on se satisfaire de renforcer les modalités de contrôle et d'améliorer la gestion technique des absentéistes ?

- Faut-il tenir compte des distances culturelles de certains élèves par rapport à la norme scolaire ?

Par exemple faut-il regrouper, traiter à part, scolariser ensemble certaines populations pour mieux prendre en compte leurs spécificités (par exemple des classes ou des écoles pour gitans) ? Mais des recherches ont montré que l'hétérogénéité sociale et culturelle dans les classes ou les écoles favorisent en particulier la scolarisation d'enfants qui appartiennent à des groupes ayant une forte culture communautaire.

- Le partenariat entre institutions est nécessaire mais comment éviter la confusion des rôles ?

Pour traiter les problèmes soulevés par ces jeunes, de nombreuses institutions et professionnels se mobilisent (enseignants, éducateurs, associations, élus..., notamment dans le cadre de la « veille éducative »), pour réunir des informations, trouver une solution adaptée à chaque jeune, au risque de multiplier

les intervenants et de soulever des conflits d'objectifs ou de pratiques entre les différentes institutions : faut-il considérer qu'il y a un objectif prioritaire, est-il légitime de choisir entre rescolariser ou traiter les problèmes sociaux, économiques... ?

Enfin, les résultats de ces recherches posent le problème général des limites de la prise en charge par l'école des problèmes qui trouvent en majeure partie leur origine dans les conditions socio-économiques de familles touchées durablement par la pauvreté, le chômage, la précarité...

Vous voulez être sûr de recevoir X.Y.Zep ? Prévenez-nous de tout changement de destinataire, d'adresse...

*Les rapports de recherche ont été remis fin 2002 et les principaux résultats ont été exposés aux commanditaires au cours d'un séminaire en mars 2003. Ces rapports ont ensuite été rendus publics et sont disponibles en ligne sur <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/> ou sur le site Eduscol de la Direction de l'enseignement scolaire <http://eduscol.education.fr/D0169/default.htm>. Les résultats ont fait l'objet de nombreux articles ou numéros de revues (voir la rubrique « Pour en savoir plus ») et un ouvrage collectif est en préparation (à paraître en 2004 aux éditions La Dispute).*

➤ Vous trouverez sur le site du Centre Alain Savary (<http://www.inrp.fr/zep>) (rubrique « dispositifs relais », puis « recherches et études ») la présentation détaillée des références bibliographiques citées ci-dessous.

À l'exception de celui de Carole Asdih, les articles cités ci-dessous sont issus du programme interministériel de recherches sur « Les processus de déscolarisation ». Ils ont été publiés dans trois revues de sociologie qui leur ont consacré un numéro spécial sur le thème : « Les contradictions de la 'démocratisation' scolaire » pour Les actes de la recherche en sciences sociales; celui de « Prévenir les ruptures scolaires » pour VEI Enjeux et « Le décrochage scolaire » pour Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle.

Bertrand GEAY, « Du 'cancre' au 'sauvageon'. Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion et de 'tolérance zéro' », in *Les actes de la recherche en sciences sociales*, « Les contradictions de la 'démocratisation' scolaire », n° 149, sept. 2003, pp. 21-31.

(Voir aussi Bertrand Geay, « La construction institutionnelle de la 'déscolarisation' », in *VEI Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 19-27 et « Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le 'déscolarisé' », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003.)

Stéphane BONNÉRY, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, « Le décrochage scolaire », vol. 36, n° 1, 2003, pp. 39-58.

Maryse HÉDIBEL, « Résultats catastrophiques, un changement radical s'impose. Arrêts de scolarité : les paradoxes institutionnels », in *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 71-89.

(Voir aussi Maryse Hédibel, « Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003, pp. 15-36.)

Daniel FRANDJI, Pierrette VERGÈS, « Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs », in *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 59-70.

Mathias MILLET, Daniel THIN, « Remarques provisoires sur les 'ruptures scolaires' des collégiens de familles populaires », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003, pp. 109-128

(Voir aussi Mathias Millet, Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du 'désordre scolaire' dans les dispositifs-relais », in *Les actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, sept. 2003, pp. 32-41; Mathias Millet, Daniel Thin, « La déscolarisation comme processus combinatoire », in *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 46-58.)

Carole ASDIH, « Étude du discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projets d'avenir », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003, pp. 59-83.



# RECHERCHE

## ETHNICITÉ, ETHNICISATION...

J'ai travaillé ces dernières années avec d'autres, à la suite d'une demande du Centre Alain Savary, à tenter de faire le point sur un phénomène sinon récent, du moins désigné récemment en France: l'ethnicité, c'est-à-dire notamment ce quelque chose qui explique la discrimination ethnique. L'ethnicité est un mode du classement social qui se compose avec les autres (classe sociale, genre/sexe, etc.). Le classement ethnique fait que les individus se pensent (se sentent) comme liés à d'autres par une communauté d'origine, une communauté de sang, et opposés à d'autres encore par une différence d'origine, comme si ces autres-là n'avaient au fond pas le même sang. J'insiste sur l'idée de ressenti car il y a de l'émotion en jeu dans les processus ethniques. Le sentiment ethnique passa longtemps, on l'oublie, pour une condition de la démocratie représentative. Aujourd'hui, la philosophie politique y voit plutôt une difficulté majeure de la création du lien social démocratique dans les sociétés brassées par les mobilités transnationales.

Cette recherche a débouché sur le livre *L'École et le défi ethnique*, sous-titré *Éducation et intégration*<sup>1</sup>. On y trouvera un exposé systématique des théories de l'ethnicité, faisant appel à la sociologie, à la psychologie, à l'histoire, à la philosophie politique. Puis l'analyse est appliquée aux problèmes apparus en France à l'école du fait d'une immigration croissante et nouvelle. L'idée est d'aider à résister à l'ethnicisation des rapports sociaux dans la société et dans l'école, d'abord en faisant comprendre les ruses de l'ethnicité.

Il faut bien voir que l'ethnicité ne relève pas de l'ordre de la nature, c'est une construction sociale. On ne naît pas « beur », on est construit comme « beur » par le regard

des autres, parfois aussi par l'institution, ou bien on se choisit « beur » dans un environnement social qui favorise cette affirmation. La référence à la théorie du stigmaté de Goffman éclaire cette logique psychosociale. De même est importante l'opposition faite par Max Weber entre logiques de « communalisation » (qui produisent des communautés) et logiques de « sociation » (qui produisent des rapports sociaux fondés sur un compromis d'intérêt). Ces deux types de rapports sociaux sont bien présents dans les sociétés modernes, les logiques de communalisation ne sont pas l'apanage des sociétés primitives, pas plus qu'elles ne sont le propre des groupes minoritaires. Le communautarisme est imputé dans le débat public aux minoritaires; or pour l'observateur, il émane aussi bien des majoritaires.

Que peut, que doit faire l'école, si elle veut résister au double phénomène de l'ethnicité subie (l'imputation de différence) et de l'ethnicité revendiquée? Toute une partie est consacrée à cette question. On y voit notamment l'importance de la médiation (le « tiers-lieu éducatif »), et celle de la parole des élèves, qu'elle soit dialogue, échange et négociation ou bien qu'elle soit construction identitaire par l'expression de soi.

Françoise LORCERIE,  
CNRS, IREMAM-MMSH,  
Aix-en-Provence

1. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, par Françoise Lorcerie et quatorze auteurs, Paris, INRP/ESF, 2003, 333 p. Voir aussi, sous la direction de F. Lorcerie, « L'École et la pluralité ethnique », dossier des *Cahiers pédagogiques*, décembre 2003.

# RESSOURCES

## L'OZP (OBSERVATOIRE DES ZONES PRIORITAIRES)

L'association OZP a été créée en 1990 par quelques militants au moment de la première relance des ZEP pour développer et diffuser la réflexion sur l'éducation prioritaire. Totalement indépendante vis-à-vis de l'administration comme des mouvements syndicaux, l'OZP s'efforce de développer une réflexion originale en s'appuyant sur l'expérience des ses membres, souvent des coordonnateurs de ZEP et REP. Les activités de l'OZP sont ouvertes à tous, situées hors temps scolaire et gratuites. Ce sont essentiellement:

- Des **Rencontres** (7 à 8 par an), en fin d'après-midi, le plus souvent à Paris, sur des thèmes pédagogiques, sociaux ou politiques touchant l'éducation prioritaire autour de l'intervention d'un chercheur ou d'un responsable national ou de terrain.

À titre indicatif, voici la liste des thèmes des réunions de l'année 2003: – Les syndicats d'enseignants et les ZEP-REP – La veille éducative dans les municipalités – La remise en cause

du collège unique – Les deux politiques ZEP – L'enseignement privé et les ZEP – L'éducation prioritaire dans l'académie d'Amiens – La circulaire du 1<sup>er</sup> septembre 2003.

Chaque réunion fait l'objet d'un compte rendu détaillé. L'ensemble des comptes rendus de la cinquantaine de réunions tenues depuis 1997, qui couvre un champ très vaste, est en ligne sur le site de l'OZP.

- Une **Journée nationale** annuelle, en mai, réunissant des acteurs de ZEP et de REP, des chercheurs, des responsables éducatifs et des partenaires.

Thème des précédentes journées: – ZEP, le troisième souffle (2000) – Le partenariat; La violence (2001) – Reconstruire les ZEP; Reconnaître d'autres savoirs (2002) – Le contrat de réussite (2003) – Travailler en ZEP (8 mai 2004).

Des Actes rendent compte de chacune des ces Journées nationales.

- Des **Journées ZEP à ZEP**, rencontres directes entre acteurs de deux ZEP.

Pour ouvrir sa réflexion à un public plus large, l'OZP développe de plus en plus son site Internet: <http://www.association-ozp.net>\*, mis à jour très régulièrement.

Ce site, qui offre un espace non institutionnel, met notamment à la disposition de tous:

- l'ensemble des comptes rendus des Rencontres de l'OZP;
- une revue de presse spécialisée sur les ZEP;
- un forum (chacun est invité à participer);
- diverses informations...

On peut également, en s'inscrivant sur le site, recevoir gratuitement **La Lettre de l'OZP**, journal télématique de brèves informations.

OZP, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers. Tél. 01 47 33 17 93  
[ozp.ass@wanadoo.fr](mailto:ozp.ass@wanadoo.fr)  
<http://www.association-ozp.net>

\* Adresse de site facile à retrouver en tapant OZP sur votre moteur de recherche.

L'association OZP

## DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

**Le français en classes difficiles : le collège entre langue et discours.** D. Manesse (coord.). Paris : INRP, 2003, 127 p.

Cet ouvrage s'organise autour de trois chapitres : une mise au point théorique de la didactique du français et des programmes en appui sur les innovations conceptuelles, les élèves et leurs difficultés en langue, les travaux d'élèves et les travaux de leur professeur de français nouvellement nommé en zone sensible. A partir de données concrètes, les auteurs signalent la cohérence nécessaire entre ces trois pôles pour réussir. Ils en étudient alors les dysfonctionnements qui conduisent leurs élèves à l'échec. L'étude présente les différentes facettes du métier de professeur de français en milieu difficile, et montre qu'il existe des problématiques didactiques en français spécifiques même si elles ne leur sont pas réservées.

**De surprises en découvertes, Mathématiques et Français.** F. Baudart, M.-F. Faure, V. Galisson, L. Piccolin. CRDP de Créteil, décembre 2003, 258 p.

Les quatre auteurs, enseignants et formateurs, se sont intéressés à définir une « posture commune » pour l'enseignement du français et des mathématiques. Mêlant étroitement théories et expérimentations, ces professeurs relatent et analysent, de façon claire et précise, leurs pratiques montrant une pédagogie où la parole de l'élève, constamment prise en compte, permet de faire émerger les conceptions erronées puis d'évoluer vers une nouvelle représentation issue d'une réflexion collective. Si cette pédagogie n'est pas nouvelle, les auteurs réussissent, à travers les nombreux exemples d'activités, à montrer comment on peut parvenir à ce point où l'enseignant n'est plus là pour « dire le vrai » mais pour accompagner l'élève dans son processus d'élaboration des savoirs.

**L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration.** F. Lorcerie et al. Paris : INRP/ESF, 2003, 333 p.

Vivaces autour de l'école, les identifications ethniques sont vivaces aussi dans l'école. En quoi ? Avec quels effets ? Le présent ouvrage propose d'explorer ces questions sensibles, contribue à faire comprendre pourquoi celles-ci le sont, et débouche sur les voies d'une action soucieuse de relever le défi de l'ethnicité à l'école. Françoise Lorcerie offre au lecteur une approche cohérente de l'outillage intellectuel que désigne en sciences sociales le concept d'ethnicité et ses concepts connexes, ainsi qu'une vue précise des travaux universitaires existants. Les élèves ne quittent pas leur identification en arrivant à l'école, les personnels non plus. Les relations scolaires peuvent activer les sentiments (et ressentiments) ethniques ou les désamorcer. L'ouvrage est organisé comme un itinéraire. Il conduit du paradigme théorique aux faits observables, dans leur complexité discutée, puis à leur interrogation sur le « que faire » et « comment faire ».

### • Revues

**La discrimination ethnique, réalités et paradoxes.** Ville-École-Intégration Enjeux, n° 135, 2003.

Ce numéro est structuré en trois parties couvrant les thèmes « Des réalités et des mots pour le dire », « L'école au risque de la discrimination ethnique », « La société face à des choix ». Un entretien avec J. Baudérot, titulaire de l'unique chaire de l'enseignement supérieur consacrée à la laïcité, ouvre le numéro. Celui-ci présente les éléments qui lui font craindre « que nous soyons dans une période de construction sociale d'ethnicisation ». Des articles de F. Lorcerie, J.-P. Payet, et de G. Felouzis, F. Liot et J. Perrotton confirment que les mécanismes de discriminations ethniques n'épargnent pas l'école.

En vente au numéro dans les CRDP et CDDP ou par corresp. à CNDP-Distribution 77568 Lieusaint Cedex, (+ frais d'envoi)  
Abonnements : VEI Enjeux, CNDP Abonnement, BP750, Sainte-Geneviève Cedex  
Tél. : 03 44 03 32 37

## ACTES DE COLLOQUE

**La discrimination positive en France et dans le monde.** Actes du Colloque international organisé les 5 et 6 mars 2002 à Paris. Scéren (CNDP), ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire (desco), 2003, 215 p.

La réflexion engagée sur le thème de l'éducation prioritaire, dans le cadre du XX<sup>e</sup> anniversaire de la création des ZEP en France, s'est concrétisée par l'organisation d'un colloque international, les 5 et 6 mars 2002, centré sur le principe de discrimination positive. Les débats organisés, lors des conférences et des ateliers, ont mis en évidence la diversité et la complexité des politiques publiques menées dans des types de territoires différents (États, régions ou municipalité, en ville ou en milieu rural) et par des entités institutionnelles diverses. Cette vision plurielle de la discrimination positive a permis de distinguer plus particulièrement deux orientations, selon que les institutions concernées se fondent plutôt sur la « territorialisation » des politiques éducatives et scolaires (Royaume-Uni, Argentine, France Portugal, par exemple) ou sur une individualisation, (tel type d'école ou d'élève, comme en Belgique, au Chili et en Tunisie).

Directeur de la publication : Emmanuel FRAISSE,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Martine KHERROUBI : Rédactrice en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction

Michel CLÉMENT, Joce LE BRETON,  
Marie-Odile MAIRE SANDOZ, Dominique MILLET,  
Jean-Yves ROCHEX

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX  
Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05  
Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40  
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544

# BOUSOLE

## UN NOUVEAU SOUFFLE POUR L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

La politique de lutte contre la « fracture scolaire » a donné lieu, en septembre dernier, à la publication d'une circulaire\* qui vise essentiellement l'organisation pédagogique des établissements, réaffirme et précise les orientations et objectifs des contrats de réussite scolaire.

Comment impliquer les équipes pour mieux articuler les contrats de réussite scolaire et les projets d'école et d'établissements ? en tout premier lieu, par le recentrage des activités sur les apprentissages scolaires. Et la lecture des indicateurs extraits des ICoTEP cités en annexe manifeste bien cette volonté d'évaluer l'« amélioration des résultats scolaires ». La maîtrise de la langue, déterminante pour une orientation positive des élèves, les liens école-collège, conditions d'une véritable continuité des apprentissages, la relation école-familles figurent aussi parmi les priorités. Enfin, la stabilisation des équipes sera obtenue par un meilleur accompagnement des enseignants, par une attention portée à l'accueil des néo-titulaires et par la valorisation des réussites.

Cette dynamique exige un pilotage « à la fois souple et rigoureux ». Les moyens privilégiés pour réussir ce pilotage sont variés : le soin pris au choix des responsables des réseaux qui seront destinataires d'une lettre de mission, la formation et l'accompagnement des acteurs, l'élaboration d'un

tableau de bord par le groupe de pilotage académique. Mais, afin de ne pas épuiser les énergies ni de diluer les engagements, des conseils d'organisation et de gestion des moyens sont donnés : articulation (et non juxtaposition) entre la politique de la ville, les politiques des collectivités locales et les actions propres au REP, l'utilisation systématique des services statistiques académiques, la capitalisation et la mutualisation des expériences repérées sur le terrain.

Les CAREP, le CNDP et le réseau des CRDP, le centre Alain Savary et l'observatoire international sur les politiques éducatives et scolaires de discrimination positive seront en appui dans cette organisation afin que les réseaux deviennent de « véritables pôles d'excellence scolaire ». Ces instances veilleront à la valorisation des réussites.

Si la tonalité majeure de ce texte est bien organisationnelle, s'il vise une utilisation pédagogique des moyens supplémentaires plus rigoureuse, il rappelle aussi deux idées majeures qui constituent le fondement même de la politique depuis la création des ZEP : la première, c'est que la politique de discrimination positive vise d'abord « l'épanouissement et le développement personnel » de tous les élèves en vue de leur insertion sociale ; la seconde, c'est que l'éducation prioritaire ne crée pas une école à part : « Les exigences y sont les mêmes qu'ailleurs ».

Dominique MILLET  
INRP-CAS

\* BO, n° 33 du 11 septembre 2003, circulaire n° 2003-133 du 01-09-2003.

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

NOVEMBRE 2004 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 19

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Recherche

LE TRAVAIL À LA MAISON  
RACONTÉ AUX ENSEIGNANTS

#### Ressources

- L'AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME (ANLCI)
- « LE CAFÉ PÉDAGOGIQUE » (JOURNAL INTERNET)

#### BRÈVES

- DERNIÈRES PUBLICATIONS
- ACTES DE COLLOQUE

#### Boussole

DÉLÉGUÉ DE L'ÉTAT  
ET ÉDUCATION PRIORITAIRE

#### Dossier

LE CYCLE TRIENNAL D'ENQUÊTES  
SUR LA SANTÉ DES ÉLÈVES

- POUR EN SAVOIR PLUS

LE bouclage de cette livraison d'*X.Y.ZEP* intervient quelques semaines après la remise du rapport de la Commission nationale du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, rapport intitulé *Pour la réussite de tous les élèves*, et censé fournir des éléments de bilan et de réflexion pour l'élaboration de la future loi d'orientation sur l'école. Ce rapport aborde la question de l'Éducation prioritaire, par le biais de celle de la mixité sociale, principalement dans son chapitre 4, intitulé précisément « Favoriser la mixité sociale sur tout le territoire ». Que dit la « commission Thélot » sur ce point ?

Elle rappelle tout d'abord que l'École ne peut agir seule et que « lutter contre les inégalités territoriales, contre la ségrégation sociale, en faveur de la mixité sociale, dépend principalement de politiques de logement et d'emploi appropriées », mais réaffirme que cette évidence ne doit pas pour autant conduire à considérer que l'École puisse s'exonérer de cette lutte. Proposant de maintenir une politique de sectorisation des établissements publics, « repensée et justifiée par une politique de qualité contrôlée », la commission Thélot préconise de « traiter les effets néfastes de la ségrégation en conduisant une politique de différenciation [...] beaucoup plus ambitieuse et plus globale, que ne l'a été jusqu'à aujourd'hui la politique ZEP ». La commission s'inscrit ainsi dans la continuité des propos de son Président qui écrivait, en 2001, que la politique ZEP était insuffisamment différenciée, quantitativement et qualitativement, ce qui expliquait selon lui sa réussite, ou son échec, partiel(le)<sup>1</sup>. Le terme « différenciation » n'est pas choisi au hasard par les rédacteurs du rapport Thélot, puisqu'il s'agit, selon eux, non seulement d'attribuer une part variable et parfois importante (de 0 à 25 %) des moyens alloués aux établissements en fonction des caractéristiques de la population d'élèves qu'ils accueillent, mais aussi de s'appuyer sur une plus grande responsabilité et une capacité d'action accrue des établissements, « pour mobiliser des équipes volontaires autour d'un projet », la contrepartie de cette plus grande autonomie reconnue aux établissements consistant en un contrôle *a posteriori* de ces projets au travers d'évaluations précises et normées des acquis des élèves. De telles propositions ne surprennent guère, venant d'une commission présidée par l'ancien Directeur de l'Évaluation et de la Prospective, et ne s'inscrivent pas en rupture, mais dans la continuité et l'approfondissement des politiques de ces dernières décennies. On est néanmoins un peu surpris de ne guère trouver, dans le rapport de la commission, d'éléments de bilan de la politique ZEP et des projets auxquels sa mise en œuvre a donné lieu, ou encore de n'y lire aucune référence au rapport que Catherine Moisan et Jacky Simon avaient consacré en 1997 aux « déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire ». Il est vrai que l'angle d'attaque de la commission Thélot sur ces questions est plus celui de la lutte pour la mixité et contre la ségrégation sociale que celui des politiques et des pratiques scolaires en tant que telles.

Angle d'attaque qui positionne le rapport Thélot comme élément complémentaire de ceux qui l'ont précédé et des travaux de recherche sur la politique ZEP et les modalités de sa mise en œuvre, et sur les difficultés et inégalités scolaires que rencontrent les élèves d'origine populaire, plutôt que comme se substituant à eux.

Jean-Yves ROCHEX,  
Université Paris VIII

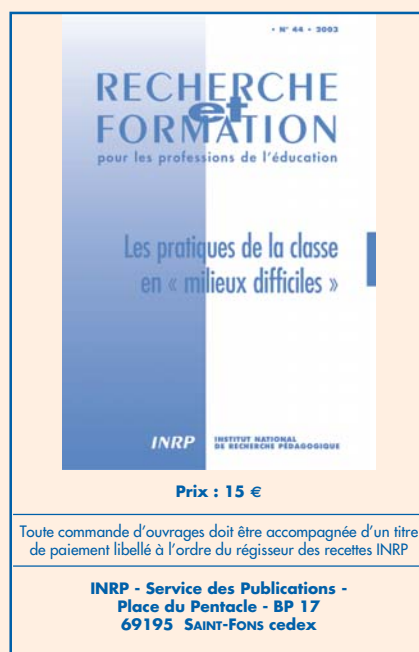
1. Claude Thélot, « Égalité et diversité dans le système éducatif: constats, enjeux, prospective », in Alain Vergnion et Henri Peyronie (éds), *Le sens de l'école et la démocratie*, Bern, Peter Lang, 2001.

## LE TRAVAIL À LA MAISON RACONTÉ AUX ENSEIGNANTS

Le travail scolaire est un objet de prédilection pour de nombreux travaux en sciences de l'éducation, mais paradoxalement, la question du travail personnel de l'élève, accompli sur une autre scène que la scène officielle de la classe est, le plus souvent, ignorée de ces mêmes travaux. Pourtant, la demande de travail adressée aux élèves excède largement le cadre de la classe et les pouvoirs publics n'ont cessé de rappeler le rôle prépondérant que l'école doit jouer dans le suivi et l'accompagnement des élèves afin de ne plus laisser au seul investissement personnel et familial la prise en charge de ce travail. Mais en quoi consiste le travail personnel de l'élève ou cette partie communément appelée « devoirs à la maison » ? Que peut-on dire exactement des manières de travailler à la maison, de leur efficacité possible et de ce qui produirait des effets différenciateurs dans ces manières de faire renforçant les inégalités entre diverses catégories d'élèves ?

Une recherche conduite auprès de 600 collégiens et lycéens sur les « gestes de l'étude » requis et mis en œuvre dans deux disciplines scolaires, – les mathématiques et l'histoire – confirme que les élèves, dans leur grande majorité, sont préoccupés par leur « devoir scolaire ». Tous ou presque manifestent une certaine maîtrise du protocole scolaire qui définit le travail personnel comme devant être accompli régulièrement, de manière autonome, dans des lieux et des temps favorables à l'étude. De même, le discours plus spécifique aux disciplines et qui consiste à dire, par exemple, que « faire des mathématiques, c'est résoudre des exercices » ou que « produire un texte en histoire » implique le « commentaire de documents d'origines diverses », est massivement entendu et déclaré par les élèves que nous avons rencontrés. Toutefois, cette uniformisation des réponses et cette apparente compréhension des règles du contrat didactique – du moins les plus formelles – n'empêchent nullement que des différences apparaissent entre les élèves forts et les élèves plus en difficulté.

On notera, par exemple, qu'en collègue et pour les bons élèves, le domicile est un lieu ou un milieu que l'élève organise afin de répéter et



poursuivre ce qui a déjà été étudié en classe, de manière coopérative, avec le professeur et les autres élèves. Cette posture de l'étude s'inscrit dans une vision synchronique, sans coupure des lieux et des temps, mais où l'essentiel de « l'étude scolaire » s'est, malgré tout, produit en classe. *A contrario*, chez les élèves les plus en difficulté, le domicile semble davantage correspondre à un deuxième milieu d'étude dans lequel ils vont tenter de trouver ou de se donner une deuxième chance. Ils retraitent ou traitent, dans cet espace, la leçon logiquement étudiée en classe, à partir de ce qu'ils pensent être les attentes de l'institution, mais dont ils n'ont pas nécessairement réussi à se saisir en classe. Une telle vision découpée, diachronique de l'étude est souvent solidaire, chez ces élèves, de l'illusion de pouvoir rattraper, à la maison, ce qui ne s'est pas fait en classe, en se conformant aux aspects les plus formels de ce qu'ils perçoivent du contrat didactique et de ses exigences. N'ayant pas totalement réussi à se mettre d'accord sur la nature des objets à étudier, semblant découvrir pour la première fois des exercices travaillés en classe pourtant tout au long de la séquence d'apprentissage, les élèves faibles se croient dans l'obligation d'inventer des gestes d'étude vis-à-vis desquels ils ont le sentiment de n'avoir été ni préparés ni entraînés en classe. Dans ces conditions, il y a

tout lieu de penser que si ces malentendus ne sont pas résolus en classe, il y a fort à parier qu'ils le seront difficilement à la maison.

Ainsi, le travail à la maison pour être personnel et privé n'en n'est pas moins ancré dans des moments collectifs de l'étude. Et de ce point de vue, il est tout à fait surprenant que cela soit justement une aide de type individuel qui soit le plus souvent proposée aux élèves en difficulté et que cette aide se limite fréquemment à des méthodes de travail générales, détachables de tout contenu de savoirs, oubliant que la forme de l'étude ne peut à elle seule suppléer le fond. Ces constats relancent, d'une certaine manière, le débat sur le principe et les modalités des dispositifs d'accompagnement scolaire, et plus largement la part de prise de responsabilité que l'école peut et doit assumer dans l'aménagement des conditions de l'étude aidée en vue de permettre aux élèves de gagner en autonomie.

Christine FELIX,  
IUFM de Marseille

**MERCI AUX LECTEURS  
d'X.Y.ZEP d'ÊTRE INDULGENTS  
POUR LE RETARD PRIS PAR CE NUMÉRO.  
SUR LE SITE [WWW.INRP.FR](http://www.inrp.fr)  
(« POLITIQUES COMPENSATOIRES »),  
VOUS RETROUVEREZ L'ESPACE  
« ÉDUCATION PRIORITAIRE »  
AVEC DE NOMBREUSES ACTUALISATIONS.**

Directeur de la publication : Emmanuel FRAISSE,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Martine KHERROUBI : Rédactrice en chef  
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Christiane CAVET, Michel CLÉMENT, Nicole GUIFFRAY,  
Jocelyne PERRET, Jean-Yves ROCHEX,  
Marie-Odile MAIRE SANDOZ

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX  
Impression : JOUVE S.A., Paris

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,  
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP  
Place du Pentacle - BP 17 - 69195 SAINT-FONS cedex  
Tél. : 04 72 89 95 73 ou 74 - [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)  
ISSN 1276-4760  
CPPA n° 0902B05544

## LE CYCLE TRIENNAL D'ENQUÊTES SUR LA SANTÉ DES ÉLÈVES

XAVIER NIEL, NATHALIE GUIGNON, CHRISTINE DE PERETTI\*

### Le dispositif d'enquêtes

Le cycle triennal d'enquêtes est organisé conjointement par la Drees et la Dgs, du ministère de la Santé et de la Protection sociale, la Desco et la Dep, du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et l'institut de Veille sanitaire (InVS). Ce cycle est constitué d'une série d'enquêtes menées par les médecins et infirmiers de l'éducation nationale auprès des élèves de trois classes d'âge : les enfants scolarisés en grande section de maternelle, en CM2 et en niveau 3<sup>e</sup> (générale, technologique, insertion, Segpa). La première enquête de ce cycle a été effectuée auprès des 30 000 enfants scolarisés en grande section de maternelle en 1999-2000. Elle s'appuie sur les bilans de santé scolaires, obligatoires à cet âge, où les parents accompagnent l'enfant muni de son carnet de santé. La seconde a eu lieu auprès de 6 500 élèves de niveau 3<sup>e</sup> en 2000-2001. La troisième a eu lieu auprès de 8 000 élèves de CM2 en 2001-2002. Un nouveau cycle a été entamé auprès des élèves de grandes sections de maternelle en 2002-2003, et se reproduit à l'identique, assurant ainsi la production régulière de données sur la santé des enfants.

Les aspects de la santé abordés dans ces enquêtes sont nombreux. Certains s'appuient directement sur les examens de santé ou sont relevés à partir du carnet de santé. Il s'agit du surpoids et de l'obésité, de la vaccination, des problèmes de vue, d'audition, et de la santé dentaire. Les problèmes de compréhension et de maîtrise du langage sont également abordés, pour les élèves de grandes sections. D'autres aspects de la santé sont développés par le biais d'un questionnaire, passé par le médecin ou l'infirmier, et qui s'adresse à l'enfant ou à la personne qui l'accompagne. Il s'agit des problèmes respiratoires et des allergies, des accidents de la vie courante, des habitudes alimentaires et de l'activité physique. Enfin, la dernière enquête auprès des élèves de niveau troisième (2003-2004) contient un auto-questionnaire sur la qualité de vie et sur la dépression. Quelques questions sur l'environnement familial de l'enfant et sur la situation professionnelle des parents sont en outre posées par le médecin, en vue de croiser ces facteurs avec l'état de santé des enfants.

L'échantillon d'établissements est fourni par la Dep, du ministère de l'Éducation nationale. On sait donc, pour chaque élève, dans quel environnement il est scolarisé : secteur public ou privé, zone rurale ou urbaine, en ZEP ou hors ZEP. L'échantillon de répondants est ensuite pondéré pour qu'il soit parfaitement représentatif de la population scolarisée l'année de l'enquête. Les critères de représentativité sont géographiques (régions ou groupes de régions, tranche de l'unité urbaine dans laquelle se situe la commune) ou scolaires (secteur public ou privé, ZEP / non ZEP, classe de scolarisation pour les élèves de niveau 3<sup>e</sup> – générale, technologique, d'insertion, Segpa). Une fois l'échantillon rendu suffisamment représentatif sur tous ces critères, il s'agit alors de relier l'état de santé à ces facteurs.

### DAVANTAGE D'OBÉSITÉ CHEZ LES ADOLESCENTS SCOLARISÉS EN ZEP ET DANS LES FILIÈRES PROFESSIONNELLES ET TECHNOLOGIQUES

L'enquête réalisée auprès des enfants de grande section de maternelle avait montré une plus grande prévalence de l'excès

pondéral pour les élèves scolarisés en Zone d'éducation prioritaire (ZEP). En troisième, également, la distribution du surpoids et surtout de l'obésité s'avère fortement liée aux variables sociales et scolaires.

En Zone d'éducation prioritaire (ZEP), 17,8 % des élèves de troisième sont en excès pondéral, contre 15,4 % dans les autres zones, selon les indicateurs de corpulence issus des travaux internationaux réalisés sous l'égide de l'OMS par l'IOTF (*international obesity task force*). À ces âges, la distribution du surpoids est identique dans ces deux types d'établissements scolaires (12,2 % en ZEP et 12,4 % ailleurs). Mais près du tiers des adolescents scolarisés en ZEP en excès pondéral est obèse, alors que c'est le cas d'un sur cinq des autres adolescents de troisième. Ainsi, à ces âges, davantage que le surpoids, c'est surtout la prévalence de l'obésité qui est sensiblement plus élevée en ZEP : celle-ci s'élève ainsi à 5,6 % en ZEP contre 3 % dans les autres zones, cette différence étant d'ailleurs surtout prononcée chez les filles (6,3 % en ZEP contre 2,7 % hors ZEP).

**Tableau 1 : Surpoids et obésité des élèves scolarisés en troisième**

	Garçons	Filles	Ensemble	ZEP	Hors ZEP
Excès pondéral	16,3 %	15,3 %	15,7 %	17,8 %	15,4 %
<i>dont surpoids</i>	12,8 %	12,1 %	12,4 %	12,2 %	12,4 %
<i>dont obésité</i>	3,5 %	3,2 %	3,3 %	5,6 %	3,0 %

Source : Drees-Desco-InVS-Dgs-Dep – Enquête auprès des enfants scolarisés en niveau 3<sup>e</sup> en 2000-2001

La prévalence de l'obésité varie également avec la filière scolaire : elle est plus élevée dans les classes de troisième technologique, d'insertion professionnelles ou les Segpa qu'en troisième générale, alors que le surpoids varie peu en fonction de ce contexte, comme c'est le cas pour les ZEP. En outre, ces deux effets se cumulent. Ainsi, pour les élèves scolarisés en troisième générale dans un collège non situé en ZEP, la prévalence globale de l'obésité est égale à 2,9 % (et même 1,7 % dans l'enseignement privé) et de 5 % dans les autres filières. En ZEP, ces prévalences s'élèvent à 5,4 % pour les troisièmes générales et à 6,6 % pour les élèves scolarisés dans une autre filière.

### LA FRÉQUENCE DE L'OBÉSITÉ APPARAÎT SURTOUT LIÉE AU MILIEU SOCIAL

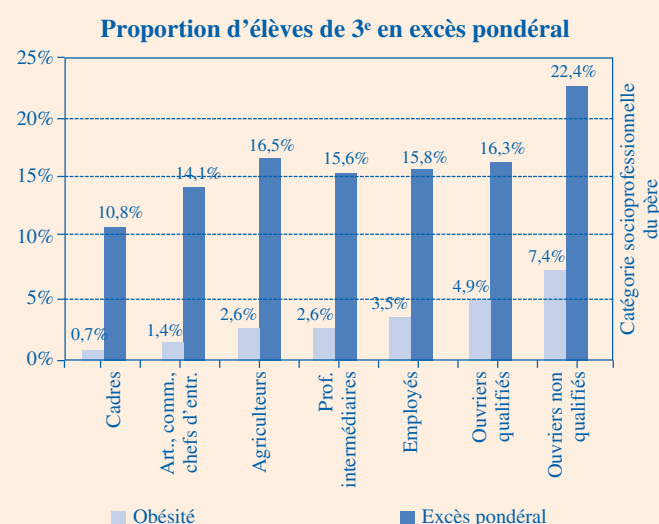
Ces différences semblent toutefois avant tout refléter l'impact de la catégorie socioprofessionnelle des parents, qui apparaît comme le critère le plus discriminant. Il existe en effet un gradient régulier entre les professions des parents, telles qu'elles ont été recueillies dans l'enquête<sup>1</sup>, et les prévalences de l'excès pondéral et de l'obésité. Ainsi, lorsque le père est cadre ou exerce une profession libérale, la prévalence globale de l'excès pondéral chez les adolescents de troisième est d'à peine 11 %, et celle de l'obésité inférieure à 1 % (graphique 3). Lorsqu'il est ouvrier non qualifié, l'excès pondéral est deux fois plus fréquent, mais l'obésité dix fois plus. Entre ces deux extrêmes, les

\* Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees), ministère de la Santé et de la Protection sociale.

milieux artisans, commerçants et chefs d'entreprise ainsi que ceux des professions intermédiaires et des employés occupent une position intermédiaire, alors que la prévalence de l'obésité est relativement élevée, proche de 5 %, chez les enfants issus des milieux ouvriers qualifiés<sup>2</sup>. La situation est similaire lorsque l'on considère la catégorie socioprofessionnelle maternelle, avec une prévalence de l'obésité minimale lorsque la mère est cadre, et maximale lorsqu'elle est ouvrière non qualifiée.

L'analyse multivariée<sup>3</sup> permet de faire la part de ces différents effets, compte tenu des relations existant entre le milieu social des enfants et leur zone de scolarisation, ou encore leur retard scolaire. Elle confirme l'effet majeur de la catégorie socioprofessionnelle paternelle sur la prévalence de l'obésité. À un moindre degré, elle met aussi en évidence un effet protecteur de la scolarisation dans l'enseignement privé qui pourrait peut-être s'interpréter comme le reflet d'un souhait parental d'éducation plus encadrée. Les autres effets s'annulent dès lors que la catégorie socioprofessionnelle du père et le secteur d'enseignement sont pris en compte : il n'existe alors pas de lien propre entre l'obésité et l'âge, le sexe, le type de filière, la scolarisation en zone d'éducation prioritaire, ni même l'occupation paternelle (actif occupé, chômeur, inactif). Ainsi, par rapport aux enfants dont le père est cadre (ou profession libérale), c'est pour les enfants d'ouvriers non qualifiés que le risque d'obésité est le plus élevé (odds ratio = 10), ce risque décroissant ensuite lorsque le père est ouvrier qualifié (OR = 6,2), employé (OR = 4,7) ou encore s'il exerce une profession intermédiaire (OR = 3,7). Enfin, « toutes choses égales par ailleurs », l'obésité est 1,7<sup>4</sup> fois plus fréquente dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé.

Les différences sociales en matière de prévalence du surpoids étaient déjà présentes à la fin de l'école maternelle : dès 5-6 ans, l'excès pondéral était presque deux fois plus fréquent chez les enfants dont le père est ouvrier que chez les enfants de père cadre. Mais les différences étaient moins marquées pour l'obésité, avec des prévalences de 1,1 % pour les enfants de pères cadres, et 3,2 % en milieu ouvrier<sup>5</sup>.



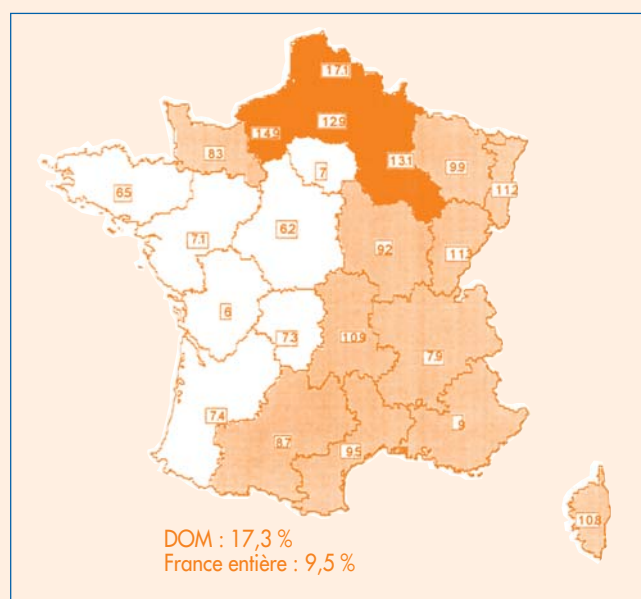
Source : Drees-Desco-InVS-Dgs-Dep – Enquête auprès des enfants scolarisés en niveau 3<sup>e</sup> en 2000-2001

## LES DOM ET LE NORD DE LA FRANCE ENREGISTRENT LES PLUS FORTES PROPORTIONS D'ENFANTS DE 5 À 6 ANS AYANT DES CARIES NON SOIGNÉES

L'examen dentaire pratiqué par les médecins et les infirmiers de l'éducation nationale dans le cadre de l'enquête révèle de très fortes disparités entre les régions françaises, tant sur l'état des dents des enfants que sur le recours aux soins dentaires. La mesure de ces disparités peut s'effectuer au moyen d'un indicateur régional, comme la proportion d'enfants ayant au moins deux dents cariées non soignées, qui synthétise la prévalence des caries et l'intensité des recours aux soins dentaires. Un indicateur élevé situe la région concernée à un niveau défavorable, tandis qu'un indicateur inférieur à la moyenne reflète une position avantageuse. Cette position peut être due à une prévalence faible de caries (conséquence à une hygiène appropriée ou à une alimentation particulière, comme par exemple à forte teneur en sel fluoré). Elle peut également provenir d'une politique de santé publique de prophylaxie des caries, via des campagnes d'informations menées par les services de PMI ou des bilans effectués sur les enfants scolarisés en maternelle.

Les plus faibles proportions d'enfants ayant au moins deux dents cariées non soignées se situent ainsi sur tout le littoral atlantique, tandis que les régions où cette proportion est la plus forte sont le Nord-Pas-de-Calais, la Haute-Normandie, la Champagne-Ardenne et la Picardie, c'est-à-dire tout le nord de la France, auquel s'ajoutent les DOM.

### Proportion d'enfants de 5 à 6 ans ayant au moins deux dents cariées non soignées



Source : Drees-Desco-InVS-Dgs-Dep – Enquête auprès des enfants scolarisés en grande section de maternelle 1999-2000

Cette géographie de l'état des dents des enfants de 5 à 6 ans correspond assez bien à celle observée au travers des bilans bucco-dentaires effectués la même année auprès des adolescents de 15 ans : indices relatifs aux caries, aux dents absentes ou obstruées défavorables dans le Nord et l'Est, favorables en

1. La catégorie socioprofessionnelle des parents a été codée par les enquêteurs à partir de la profession actuelle (ou, pour les inactifs, la profession antérieure) indiquée par les adolescents. Pour les familles recomposées, c'est la réponse spontanée sur la désignation du père et de la mère qui a été prise en compte ; en cas de demande de précision (par exemple père ou beau-père), c'est la profession de la personne avec laquelle l'adolescent vit habituellement qui a été demandée.
2. À cet égard, l'étude EPCV 2001 montre que c'est chez les ouvriers que la fréquence de consommation quotidienne de fruits et légumes frais est la plus rare.
3. En l'occurrence, régression logistique.
4. Valeur de l'odds ratio ajusté.
5. Ces résultats qui suggèrent l'impact de modes de vie socialement différenciés (nutrition, activité, et même allaitement), n'excluent pas l'existence d'un mécanisme de prédisposition génétique qui semble établie, mais dont le mode d'action est toutefois complexe.

Île-de-France et dans le Sud-Ouest<sup>6</sup>. Il n'y a par contre aucune corrélation statistique entre la densité régionale de dentistes et l'état des dents ainsi observé chez les enfants scolarisés en grande section de maternelle<sup>7</sup>. La prise en compte de la richesse régionale (PIB par habitant) n'éclaire pas davantage les disparités régionales de prévalence de caries, ni même celle de la proportion de dents cariées soignées, sauf en ce qui concerne l'Île-de-France et les DOM, aux deux extrémités de l'échelle de la richesse régionale et de la prévalence des caries. La prise en compte de la structure rurale ou urbaine des régions dans l'explication des disparités régionales de l'état de santé dentaire des enfants s'avère également infructueuse.

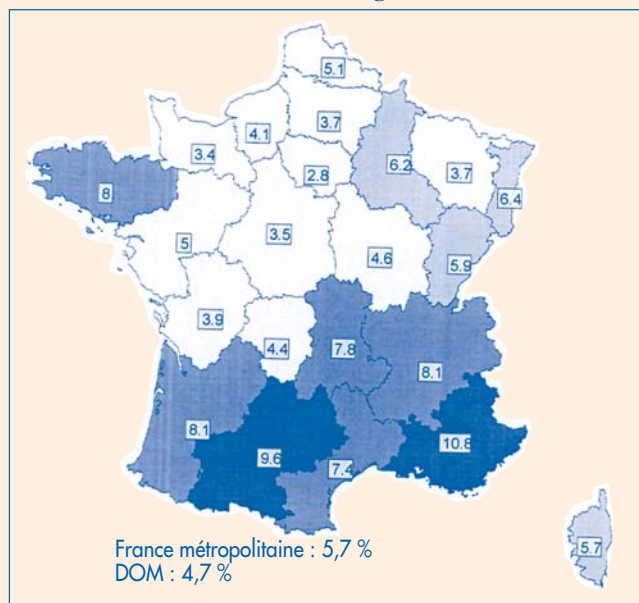
La prévalence élevée des problèmes bucco-dentaires chez les enfants des régions du Nord peut en revanche être mise en relation avec la forte présence d'écoles classées en zone d'éducation prioritaire (ZEP) dans ces régions. De façon générale en effet, la part des enfants scolarisés en ZEP est un indicateur des différences socio-économiques entre régions, le niveau de vie moyen des parents des enfants scolarisés en ZEP étant inférieur à celui des élèves scolarisés hors ZEP. Le choix de ne retenir que la scolarisation en ZEP comme indicateur socio-économique de la famille de l'élève a été imposé par la formulation du questionnaire de l'enquête de 1999-2000. L'élargissement à d'autres variables a en revanche été rendu possible dans les autres enquêtes du cycle.

La proportion d'enfants ayant au moins deux dents cariées non soignées est ainsi, en moyenne, bien plus forte dans les grandes sections d'écoles maternelles se situant en ZEP (19 %) qu'hors ZEP (8 %). Si la proportion globale d'enfants ayant des problèmes dentaires est différente en ZEP et dans les autres zones, les disparités régionales de l'état dentaire des enfants sont en revanche les mêmes dans ces deux types de zones : la proportion d'élèves ayant des problèmes dentaires demeure en tout état de cause plus forte dans l'est et le nord de la France métropolitaine ainsi qu'en Corse et dans les DOM. Au-delà de l'importance de la scolarisation en ZEP, il conviendrait sans doute de s'appuyer sur des indicateurs économiques plus précis, comme par exemple la profession de chacun des parents et leur situation vis à vis de l'emploi pour neutraliser de façon plus certaine l'effet du niveau de vie et des différences sociales sur l'état dentaire des enfants.

#### UNE COUVERTURE VACCINALE CONTRE LA ROUGEOLE MOINDRE DANS LE SUD DE LA FRANCE

Au vu des informations issues des certificats de santé des enfants âgés de 24 mois, la couverture vaccinale contre la rougeole, les oreillons et la rubéole n'a cessé de s'améliorer au cours des dix dernières années. En 1999, l'enquête auprès des enfants scolarisés permettait d'estimer la proportion d'enfants âgés de 5 à 6 ans non vaccinés contre la rougeole à 5,7 %. Cette faible proportion recouvre toutefois d'importantes disparités régionales. Toutes les régions du sud ont ainsi une proportion d'enfants non vaccinés supérieure à la moyenne. C'est l'Île-de-France qui se caractérise par la meilleure couverture vaccinale, les DOM se situant, cette fois, dans la moyenne.

#### Part des enfants de 5 à 6 ans non vaccinés contre la rougeole



Source : Drees-Desco-InVS-Dgs-Dep – Enquête auprès des enfants scolarisés en grande section de maternelle 1999-2000

Contrairement à ce qui a été observé pour d'autres indicateurs, comme le surpoids ou l'état de santé dentaire, le fait de résider dans une zone d'éducation prioritaire ne constitue pas un facteur pénalisant en matière de vaccination. Au contraire, les enfants scolarisés en ZEP sont un peu plus souvent vaccinés que les autres. La couverture vaccinale apparaît en revanche davantage liée à l'urbanisation : la part des enfants non vaccinés contre la rougeole atteint presque 8 % dans les communes rurales et diminue progressivement avec l'urbanisation, pour être minime dans l'agglomération parisienne. Toutefois, la prise en compte des différences de structure urbaine ne modifie pratiquement pas la hiérarchie des régions en termes de taux de vaccination des enfants, cette hiérarchie restant extrêmement marquée par la coupure entre le Nord et le Sud.

Cette géographie se retrouve à l'identique pour la couverture vaccinale des enfants âgés de 24 mois, telle qu'elle est retracée par leurs certificats de santé<sup>8</sup>. Il est à cet égard possible que ces écarts de vaccination reflètent des différences d'attitude de la part des familles et des médecins plutôt que des disparités en matière d'information ou d'accès aux soins<sup>9</sup>.

*On le voit à travers ce dossier, certains aspects de l'état de santé des enfants et des adolescents sont à présent mieux connus grâce aux enquêtes réalisées en partenariat avec les différents ministères. Dans ces enquêtes, l'introduction de la variable ZEP rappelle que les populations les plus pauvres sont les plus exposées aux risques de santé. L'obésité est devenue un « enjeu majeur » parce qu'elle ne cesse de progresser depuis trente ans dans les milieux défavorisés. Quant aux disparités régionales, elles commencent seulement à être mesurées et interprétées.*

6. Chabert R., Matysiak M., Gradelet J., Chamodot M.-F., « Le bilan bucco-dentaire : suivi prospectif d'adolescents en France », *Revue médicale de l'assurance maladie*, volume 34, n° 1, janvier-mars 2003.

7. Sicart D., « Les professions de santé au 1/1/2000 », Document de travail collection statistiques, n° 9, août 2000.

8. Denise Antona, « La couverture vaccinale des enfants d'âge préscolaire en France en 2000 », *Eurosurveillance*, vol n° 6, juin 2003.

9. CFES, *Baromètre santé 2000*, volume 2, « Résultats », pp. 55-72.

## ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Duport N., Castetbon K., Guignon N., Hercberg S., « Corpu-  
lence des enfants scolarisés en grande section de maternelle en  
France métropolitaine et départements d'outre-mer: variations  
régionales et disparités urbaines », *Bulletin épidémiologique  
hebdomadaire*, n° 18-19, InVS, 2003, pp. 82-84.

Guignon N., Badeyan G., « La santé des enfants de 6 ans à tra-  
vers les bilans de santé scolaire », *Études et résultats*, n° 155,  
DREES, janvier 2002.

Guignon N., Niel X., « L'état de santé des enfants de 5-6 ans  
dans les régions », *Études et résultats*, n° 250, DREES,  
juillet 2003.

Guignon N., Niel X., « Les disparités régionales de l'état de  
santé des enfants de 5 à 6 ans », *Bulletin épidémiologique heb-  
domadaire*, n° 39, InVS, 2003.

Peretti (de) C., Castetbon K., « Surpoids et obésité chez les ado-  
lescents scolarisés en classe de troisième », *Études et résultats*,  
n° 283, DREES, janvier 2004.

### La collecte des données est réalisée par les médecins et infirmiers de l'Éducation nationale

Ont participé au comité de projet :

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
supérieur et de la Recherche : C. Kerneur, F. Martini,  
N. Neulat, M.-C. Romano (Desco) ; C. Cuvier,  
E. Nauze-Fichet (Dep)
- Ministère de la Santé et de la Protection sociale :  
C. Dartiguenave, C. Paclot, A.-M. Servant (Dgs)
- Inserm : A Tursz
- InVS : D. Antona, K. Castetbon, M.-C. Delmas,  
D. Lévy-Bruhl, B. Thélot

## ► POUR EN SAVOIR PLUS

### • OUVRAGES

**Baromètre santé 2000 – Les comportements des 12-25 ans :  
synthèse des résultats nationaux et régionaux.** P. Guilbert,  
A. Gautier, F. Baudier, A. Trugeon. Saint-Denis : Institut National  
de Prévention et d'Éducation pour la Santé, Vol. 3.1, 2004,  
216 p, 21 €/vol.

*Étude réalisée par l'INPES avec la collaboration de la Caisse  
nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés. Le  
Baromètre santé permet de connaître l'opinion, l'attitude et le  
comportement des Français en matière de santé. Le volume 3.1  
expose les données nationales sur les 12-25 ans et dresse un  
portrait de leurs pratiques dans le domaine de la vaccination,  
de la contraception, des consommations de tabac, d'alcool et  
de cannabis. Les analyses portent sur des indicateurs de santé  
comme la santé perçue, la qualité de vie, les violences subies ou  
les pensées suicidaires.*

Éditions INPES, 42 bd de la Libération, 93203, Saint-Denis Cedex

Tél. : 01 49 33 23 91

Site : <http://www.cfes.sante.fr/>

**Santé des enfants et des adolescents. Propositions pour la  
préserver.** Paris : INSERM (Collection Expertise collective  
opérationnelle. De l'expertise à l'action), 2003, 206 p., 22 €.

*Le document porte sur les aspects fondamentaux de la santé  
physique et mentale des enfants et des adolescents. L'obésité,  
l'anxiété, la dépression, la prise de risque avec l'alcool chez les  
jeunes représentent les préoccupations majeures. Les actions se  
situent dans les champs de la création d'environnements favo-  
rables et de la prévention des risques.*

Éditions INSERM, 101 rue de Tolbiac, 75654, Paris Cedex 13.

Tél. : 01 44 23 60

Site : [www.inserm.fr/servcom/](http://www.inserm.fr/servcom/)

**Données sur la situation sanitaire et sociale en France en  
2003.** DREES. Paris : La Documentation française, 2003, 21 €.

*Cet ouvrage annuel de synthèse présente les grandes caracté-  
ristiques de l'état sanitaire des Français en 2003. Des dispari-  
tés sociales de santé et de recours aux soins sont notées (pro-  
blèmes de santé plus marqués pour les personnes en situation  
précaire et pour les enfants scolarisés en ZEP).*

Tél. : 01 40 56 80 28

Site : <http://www.sante.gouv.fr> rubrique « recherches, études  
et statistiques ».

### • REVUES

**La santé des enfants scolarisés en CM2 à travers les  
enquêtes de santé scolaire en 2001-2002.** C. Labeyrie, X. Niel.  
*Études et Résultats*, n° 313, juin 2004.

*Travail effectué en collaboration avec le ministère de la Solida-  
rité, de la Santé et de la Protection sociale. L'enquête, la pre-  
mière consacrée à cette classe d'âge, mesure les problèmes de  
santé des enfants (surpoids, problèmes respiratoires, accidents de  
la vie courante, allergies, déficiences auditives), de même  
que les disparités sociales concernant l'importance des  
troubles et les recours aux soins et à la prévention (vaccination,  
port de lunettes, soins dentaires).*

<http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/>

**La santé des adolescents.** INPES, INSERM, DREES, IRDES.  
*Études et Résultats*, n° 322, DREES, juin 2004.

*Bien qu'ils aient de moins bonnes habitudes alimentaires, les  
adolescents de 12 à 17 ans pratiquent plus d'activités physiques  
que les adultes et sont moins touchés par l'obésité. En matière  
de conduites à risque, la consommation de cannabis et les com-  
portements violents concernent surtout les garçons. Les filles  
sont davantage sujettes à la dépression et aux tentatives de  
suicide.*

Les publications de la DREES sont disponibles sur le site de la  
DREES (ministère de la Santé et de la Protection sociale) :

<http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/>.

*Maintenant, l'INRP et le Centre Alain Savary sont complètement installés à Lyon.  
Merci à Martine Kherroubi et à tous ceux et celles qui ont assuré l'animation du Centre  
pendant ces dernières années et qui continuent à apporter leur soutien  
et leurs conseils pendant cette période de transition.*



## RESSOURCES

### L'AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME (ANLCI)

DANS le cadre des politiques de lutte contre l'exclusion et de cohésion sociale, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) est chargée, de fédérer et d'optimiser les actions et les moyens mis en œuvre par les pouvoirs publics nationaux et territoriaux, par les entreprises et la société civile. C'est un groupement d'intérêt public à vocation nationale. Créée en octobre 2000, l'agence a succédé au GPLI, groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.

À noter: l'Agence, que ce soit au niveau national ou au niveau régional, ne dispose pas de moyens d'intervention en direction des publics, ceux-ci sont gérés par les institutions dont c'est la mission.

■ **Une organisation nationale très partenariale** avec trois instances pour piloter et nourrir la réflexion et l'action. Le *conseil d'administration* regroupe plusieurs ministères, des représentants des collectivités territoriales et du monde économique. Ce sont les institutions membres du conseil qui allouent à l'agence ses moyens de fonctionnement et d'animation. Le *comité consultatif* est le lieu de rencontres, de débats et de propositions de la société civile. Le *comité scientifique et de l'évaluation* fournit des éclairages et des avis. L'*équipe permanente*, basée à Lyon, conduit les projets d'animation et

coordonne le réseau des chargés de missions régionaux.

■ **Des plans régionaux fédérateurs pour organiser la prévention et lutter contre l'illettrisme.**

Dans chaque région, le chargé de mission ANLCI, nommé par le Préfet de région et la directrice de l'Agence, en concertation avec le conseil régional, anime la politique régionale de lutte contre l'illettrisme. En s'appuyant sur une instance partenariale qui définit les orientations, il prépare le plan régional de lutte contre l'illettrisme, anime et coordonne sa mise en œuvre avec le concours des centres de ressources illettrisme (un ou plusieurs par région).

■ **Deux champs d'intervention complémentaires**

• **Les actions pour les adultes et les jeunes adultes**

Plus de deux millions de personnes sont concernées. Pour les jeunes de 17 ans de nationalité française, c'est plus d'un jeune sur dix qui rencontre des difficultés importantes pour lire et écrire (statistiques de la JAPD, journée d'appel à la préparation à la défense). Une offre de services diversifiée est mise en place pour permettre à chacun de s'engager dans un processus de formation: information et incitation à la formation, dynamisation à

travers des activités culturelles et sociales, accompagnement solidaire, apprentissage au sein de dispositifs de proximité (ateliers de formation de base notamment), parcours d'insertion professionnelle intégrant un volet lutte contre l'illettrisme, formation en entreprise, etc.

• **La prévention de l'illettrisme**

Il s'agit ici de prévenir le risque d'illettrisme à l'âge adulte en évitant que celui-ci commence à prendre racine dès l'enfance à partir des difficultés scolaires. Le but est de développer les démarches et les dispositifs qui favorisent la réussite des apprentissages, qui donnent du sens et de la motivation pour apprendre, aussi bien dans l'école que dans les familles et dans l'environnement social. L'Agence est engagée auprès de toutes celles et de tous ceux qui, par leur travail quotidien, contribuent à cette réussite. Les acteurs de l'éducation prioritaire en sont les premiers artisans.

**Pour en savoir plus**

ANLCI, 1 Place de l'École, BP 7082, 69348 Lyon Cedex 07 - Tél.: 04 37 37 16 80  
Site: <http://www.anlci.gouv.fr>  
et aussi un n° d'appel « grand public »:  
n° Indigo 0 820 33 34 35.  
Illettrisme info service (0,12 € TTC/min).

Christiane CAVET  
INRP-CAS

## RESSOURCES

### « [HTTP://WWW.CAFEPEDAGOGIQUE.NET](http://www.cafepedagogique.net) »

L'É *café pédagogique*, journal Internet de l'actualité pédagogique, offre un flash quotidien: « l'expresso » et tous les 15 jours: « l'intégralité du café ». Les abonnements sont gratuits.

À la création du Café, en mars 2001, l'équipe rédactionnelle (composée actuellement de 28 personnes pour la plupart enseignants, formateurs ou documentalistes) s'est fixée trois objectifs:

- faciliter l'intégration des TICE dans l'enseignement;
- soutenir l'innovation;
- faire connaître les réalisations des enseignants de terrain.

La publication uniquement en ligne, téléchargeable et imprimable, propose plusieurs rubriques:

• la rubrique « Pédagogie » est nourrie d'articles pédagogiques, d'exemples de pratiques, de bonnes adresses, de travaux croisés, etc.;

• la rubrique « Veille pédagogique » est assurée pour toutes les disciplines scolaires;

• la rubrique « Bibliographie » où chaque document présenté est accompagné d'un résumé.

Les documents de chacune de ces trois rubriques sont exhaustivement archivés et accessibles grâce à des fonctions de recherche par critères. Les éditoriaux, les tribunes pédagogiques et les entretiens ou articles concernant les pratiques pédagogiques en TICE sont recensés par ordre chronologique et d'accès aisé.

De fait, l'ergonomie du site est conçue pour faciliter à tout enseignant la recherche d'informations, de documents, d'éléments de réflexion utiles à sa pratique. C'est un outil réalisé par des enseignants pour des enseignants avec une volonté explicite de communication et d'échanges entre enseignants. Les acteurs de

l'éducation prioritaire y trouvent des articles de fond ou des interviews de chercheurs comme, par exemple, l'article de François Dubet sur « La violence à l'école » ou l'interview de A. de Perretti paru dans *Le Café pédagogique* (n° 44) « Le principe de notre système est construit sur le fait qu'il y ait des échecs ».

Le flash quotidien permet une prompt réactivité aux événements de l'actualité scolaire comme le débat sur la laïcité et le port du voile à l'école qui a ponctué l'année scolaire 2003-2004.

L'approche européenne du *Café Pédagogique* est marquée par des regards successifs sur l'actualité liée à l'enseignement et à la scolarisation dans les divers pays européens toujours avec une préoccupation d'informations et de propositions de réflexion pour les enseignants francophones.

Marie-Odile MAIRE SANDOZ  
INRP-CAS

## ➤ DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

**Les oubliés de l'école en France.** Observatoire de l'enfance en France, G. Langouët (dir.). Paris : Hachette, 2003, 256 p., 21.10 €  
Cet ouvrage sociologique expose, d'abord, la réussite globale du système scolaire français tout en pointant les inégalités de chance de réussite. L'analyse de données statistiques permet de comparer les « sortants sans qualification » aux autres. Puis, cinq enseignants-chercheurs alimentent la réflexion à partir de quatre thèmes : les apports des lycées professionnels face à la déscolarisation, les phénomènes de marginalisation et d'exclusion liés à l'illettrisme, la lutte contre la violence à l'école et la nécessité de resserrer le lien social par la solidarité, la tolérance et le respect. Enfin, des acteurs de terrain témoignent d'actions mises en place pour lutter contre l'échec scolaire.

**École, l'enjeu démocratique.** J.-P. Terrail. Paris : La Dispute, 2004, 157 p., 11 €  
Dans la lignée de son ouvrage précédent, *De l'inégalité scolaire*, Jean-Pierre Terrail souligne que l'école, en devenant unique, n'a pas mis fin aux inégalités scolaires. L'école a en charge l'initiation à la culture écrite, mission essentielle pour la formation et l'avenir des jeunes. Dans un bilan sans complaisance, il analyse les responsabilités de l'État mais aussi des enseignants. Son constat : « On donne moins à ceux qui ont moins ». Selon lui, la sortie de la crise passe par une relance de la démocratisation scolaire. Il réfléchit sur la forme que prendrait une école de la réussite pour tous.

### • Revues

**La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations** (M. Kherroubi, J.-Y. Rochex). *Revue française de pédagogie*, n° 146, 2004, pp. 115-190.  
La publication fait suite à la première partie de la note de synthèse de M. Kherroubi et J.-Y. Rochex (n° 140 de la même revue). Cette deuxième partie de la note de synthèse porte sur l'analyse de la mise en œuvre de la politique ZEP. Elle traite des modalités de socialisation et de scolarisation des élèves des milieux populaires ainsi que des conditions d'apprentissage qui en résultent. Elle étudie également les carrières et les conditions de travail des enseignants en ZEP tant au niveau du primaire que du secondaire.  
*Revue française de pédagogie*, INRP  
Vente au numéro : 0472898341 (15 €)  
Abonnements : 0472899576. 3 n°/an : 34 €  
Site : <http://www.inrp.fr/publications/rfp>

**Les pratiques de la classe en milieux difficiles.** *Recherche et Formation*, n° 44, 2003.  
Dans ce numéro, résultat d'un travail mené par un groupe de chercheurs, il s'agit de mettre en regard des pratiques d'enseignement dans des classes en secteur difficile en privilégiant le double axe de la discipline enseignée (français, mathématiques, arts plastiques) et de l'analyse du travail du professeur. Les articles s'adressent principalement aux équipes de terrain, que les enseignants soient débutants ou confirmés.  
*Recherche et Formation*, INRP  
Vente au numéro : 0472898341 (15 €)  
Abonnements : 0472899576. 3 nos/an : (34 €)  
Site : <http://www.inrp.fr/publications/rech-form>

**Réussir ses apprentissages à l'école et au collège.** La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, n° 25, 2003, pp. 5-139.  
Dossier coordonné par G. Chauveau et J. Seknadje-Askénazi. Il présente un ensemble d'articles de chercheurs, d'enseignants d'université et d'enseignants d'UFM. La problématique langagière traverse la plupart des articles du dossier qui place l'élève au centre des apprentissages. Les difficultés rencontrées sont analysées dans leur rapport avec le contexte scolaire plutôt qu'en focalisant l'attention sur les potentiels et les difficultés de l'enfant.  
Revue diffusée par les Éditions du Cnefei, 58/60, avenue des Landes, 92150 Suresnes.  
En vente au n° (15 € + 2.5 € de frais d'envoi) et sur abonnement (45 € les 4/an)  
Site : <http://www.cnefei.fr/RessourcesHome.htm>

## ➤ ACTES DE COLLOQUE

**Le devenir des enfants de familles défavorisées en France.** Actes du colloque organisé conjointement par le CERC, la CNAF, la DEP et la DREES le 01.04.2004. *Sont présentés à la fois des synthèses thématiques, commandées à des spécialistes reconnus dans leur discipline (sociologie, sciences de l'éducation) et des travaux analytiques sélectionnés suite à un appel à contributions. Naître ou vivre dans une famille défavorisée accroît les risques de connaître la pauvreté ou l'exclusion à l'âge adulte. Ce colloque fait suite à celui organisé en 2003 par le CERC.*  
<http://www.cerc.gov.fr/meetings>

Nicole GUIFFRAY  
INRP-CAS

# BOUSSOLE

## DÉLÉGUÉ DE L'ÉTAT ET ÉDUCATION PRIORITAIRE

### HISTORIQUE DU DISPOSITIF DE DÉLÉGUÉS DE L'ÉTAT

Depuis 1991 et la création des sous-préfets, chargés de mission pour la Politique de la Ville dans les départements les plus urbanisés, la Politique de la Ville connaît dans le Rhône une dynamique particulière née de la volonté locale de moderniser l'action de l'état en développant une démarche interministérielle. En 2001, ce dispositif original a été généralisé à l'ensemble du territoire national : 250 délégués de l'État ont été nommés après appel à candidature sur la base du volontariat. Ils peuvent être joints sur leur lieu de travail et leurs coordonnées sont disponibles auprès des services Politique de la Ville de la préfecture.

Fonctionnaires de responsabilité dans différents services de l'État, les délégués de l'État sont missionnés par le préfet pour assurer la coordination de l'action de l'État dans les quartiers concernés par la Politique de la Ville. Leur intervention permet de mieux appréhender la réalité des quartiers les plus en difficulté, de faire remonter des informations au préfet et d'améliorer la cohérence d'ensemble des actions menées. L'absence de relations hiérarchiques entre eux, le volontariat de la mission, le fonctionnement en réseau des délégués autour du sous-préfet Ville favorisent une approche décloisonnée, horizontale et globale des problèmes que connaissent les quartiers.

La préparation des Contrats de Ville 2000-2006 a offert l'occasion aux services de l'État de mesurer leur capacité à partager un diagnostic de la situation que connaissent les territoires, à organiser leurs actions autour d'objectifs et de déterminer ensemble une évaluation commune de l'action de lutte contre les exclusions. Exerçant, pour certains, des responsabilités de chef de service (principal de collège, responsable du service développement social urbain de la DDE, directeur adjoint de la Protection Judiciaire de la Jeunesse...), et continuant à exercer leurs fonctions dans leur service d'origine, ils consacrent une partie importante de leur temps à un ou plu-

sieurs quartiers en difficulté. Cette mission menée en parallèle de leur activité professionnelle est indemnisée et évaluée mensuellement par les services de la Politique de la Ville de la préfecture.

### DÉLÉGUÉ DE L'ÉTAT ET ÉDUCATION PRIORITAIRE

Le délégué de l'État parfois issu de l'Éducation nationale entretient des relations privilégiées avec les REP :

- Il a une connaissance fine de la problématique du ou des quartiers qui relèvent de sa compétence et qui sont souvent en partie ou intégralement situés en REP.
- Il est à l'écoute des habitants, des associations et des professionnels.
- Il participe aux comités de pilotage et aux conseils de réseau sur invitation du responsable du REP.
- Il renseigne ses interlocuteurs institutionnels et associatifs sur les possibilités de financement émanant des crédits de la Politique de la Ville.
- Il informe le sous-préfet des dysfonctionnements et des problèmes repérés sur le quartier.
- Il participe aux évaluations menées dans le cadre de la Politique de la Ville et à la réflexion à l'initiative des projets associatifs ou institutionnels. Il favorise une approche globale des situations et des réponses à apporter.
- Il participe aux assemblées générales des associations sur invitation de celles-ci.
- Il est le médiateur privilégié des partenaires de l'Éducation prioritaire. Il impulse et facilite le développement du partenariat entre les acteurs de terrain et les services déconcentrés de l'État.
- Il coordonne l'action de l'Éducation prioritaire avec ses partenaires institutionnels et associatifs.

Ce militant d'un nouveau genre manque souvent de temps pour effectuer l'ensemble de ses tâches, mais cette façon de travailler autrement en facilitant l'action des acteurs de terrain le motive jour après jour.

Corine ESCOBAR, enseignante  
et déléguée de l'État

## Perspectives

À l'échelle nationale, les inégalités scolaires demeurent même si, localement, des enseignants dans leurs classes, des équipes d'établissements, des acteurs associatifs, des responsables institutionnels, des réseaux locaux et des collectifs territoriaux peuvent trouver des solutions efficaces. Dans ce contexte, comment faire en sorte que ce soit l'ensemble des pratiques qui gagne en efficacité et que le taux de réussite augmente de manière significative pour tous les enfants de milieux populaires ?

C'est un véritable défi pour la société qui renvoie à la nécessité d'avoir, collectivement, une approche plus objective, plus cohérente, plus stratégique. Pour cela, on peut prendre appui sur les enseignements tirés des réussites locales, sur l'apport des recherches et des comparaisons internationales. Mais l'information sur ces connaissances est encore trop dispersée et trop peu accessible. Il faut continuer à la rassembler, à l'organiser et à la diffuser mais surtout mieux prendre en compte les interactions entre les questions de terrain et les problématiques de recherche, entre les savoirs d'action et les références théoriques. La rencontre entre chercheurs et praticiens éducatifs est, plus que jamais, au cœur de l'action du centre Alain Savary.

C'est avec une équipe renouvelée et dans le cadre du projet scientifique de l'INRP que le centre Alain Savary prépare son plan d'action à court terme et son projet pour 2010. En lien avec ses partenaires scientifiques et éducatifs, et pour améliorer la production et la diffusion des savoirs utiles aux acteurs éducatifs, il s'engage à contribuer :

- au rassemblement des informations scientifiques et à leur diffusion,
- à la mise en relation des connaissances établies scientifiquement avec les questions des praticiens et des responsables éducatifs,
- à l'enrichissement des pratiques par le développement d'une approche scientifique des questions éducatives et par l'intégration des savoirs issus de la recherche,
- à l'orientation de la recherche, à la stimulation de nouveaux projets et à la réalisation de certains d'entre eux.

Pour son vingtième numéro, XYZep paraît dans une nouvelle maquette mais vous retrouverez vos rubriques habituelles. Notre bulletin sortira maintenant quatre fois dans l'année et sera réalisé par un nouveau comité de rédaction. Quant au site Internet, il offrira, à partir du 15 octobre, une nouvelle ergonomie pour un meilleur service et des informations plus accessibles. ■

*Christiane Cavet, responsable du centre Alain Savary*

## INRP, Lyon, mercredi 30 novembre 2005 Journée d'étude du centre Alain Savary

*Comment mieux utiliser les connaissances issues de la recherche dans les activités d'animation, de coordination et de formation des équipes Zep-Rep ?*

Renseignements : tél. 04 72 76 62 37

### ■ ZOOM

*Mobilisation autour du patrimoine industriel et de la culture scientifique*

### ■ RECHERCHE

*Repérages des difficultés de langage à l'école maternelle*

### ■ ENTRETIEN

*Gérard Chauveau*

### ■ RESSOURCES

*Cité nationale de l'histoire de l'immigration*

### ■ BRÈVES

### ■ BOUSSOLE

*Les nouveaux dispositifs de réussite éducative*

## DOSSIER

*Les politiques de discrimination positive dans le monde*

*par Marc Demeuse*

Ce texte nous aide à comprendre comment fonctionnent divers systèmes de discrimination positive mis en place dans différents pays du monde. Il nous montre également comment ces modèles et leur diversité peuvent nous aider à penser et à faire évoluer le système français.

# Mobilisation autour du patrimoine industriel et de la culture scientifique

Laurence Mikander (collège Saint-Just Lyon / centre Alain Savary-INRP)

Oyonnax et Arbent, deux communes du département de l'Ain ont un dénominateur commun : la plasturgie. La filière plasturgie regroupe aussi bien la fabrication de moules, de presses, que la production d'objets, leur habillage et emballage. La notoriété de la ville d'Oyonnax remonte au XIX<sup>e</sup> siècle. Elle est liée d'une part à une spécialisation qui a contribué à son essor, avec la fabrication d'ornements de coiffure comme le peigne, d'autre part à l'utilisation de nouveaux matériaux et techniques comme les matières plastiques synthétiques. Ajoutons l'esprit d'entreprise des fabricants qui n'ont eu cesse d'innover, de diversifier leur production et de prospérer. En témoigne, cette usine modèle de 1907, située au cœur de la ville, surnommée la « Grande Vapeur ». Cet essor industriel a rendu fortement attractive une région rurale qui s'est rapidement urbanisée et a vu sa population se diversifier dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui,

quarante-sept nationalités cohabitent dans une ville devenue capitale de la « Plastics vallée ».

## Un monument emblématique

Dans le REP d'Oyonnax-Arbent plusieurs établissements se fédèrent depuis quatre ans autour du patrimoine industriel et de la culture scientifique en partenariat avec le musée du Peigne et de la Plasturgie. En 2005, 280 élèves des premier et second degrés ainsi qu'un groupe d'adolescents de l'Institut médico éducatif travaillent en pédagogie de projet sur cette thématique transversale faisant appel au français, à l'histoire géographie, à la physique chimie, à la technologie, aux arts plastiques. Ces projets s'inscrivent dans des progressions disciplinaires et dans des dispositifs variés : classe à Projet artistique et professionnel (PAC), travaux croisés, projet d'établissement, projet REP, pôle d'excellence. Au départ de cette mobilisation, l'enjeu

consistait surtout à utiliser un exemple local en histoire géographie. « La Grande Vapeur » était ce monument emblématique idéal permettant d'expliquer l'essor industriel d'Oyonnax, et donc de rendre plus accessible le concept d'âge industriel tout en donnant du sens à la notion transversale de patrimoine, notion souvent abstraite pour les élèves. L'étude du rôle d'un musée dans sa mission de valorisation du patrimoine local venait compléter cette approche qui avait aussi pour objectif de changer le regard des élèves en les réconciliant avec le monde de l'industrie dans un parcours leur permettant de découvrir l'éventail professionnel de ce secteur. L'industrie est fréquemment mal perçue et mal connue par les élèves qui en ont une vision réductrice. Ils ne la voient qu'à travers le filtre de l'expérience et du discours parental qui renvoient à une image dévalorisante de l'industrie tout comme peuvent être perçus les postes qu'ils occupent. Enfin, par une recherche des traces historiques dans le paysage urbain, par l'exploitation de documents d'archives et un recours à des informateurs, comme témoins d'une époque révolue, il s'agissait de sensibiliser les élèves à l'importance de la mémoire et de la transmission. Sans oublier, la valorisation du travail des élèves, indispensable pour soutenir leur motivation.

## Une pédagogie de projet

Les effets positifs de cette première approche ont été rapidement visibles lors du Salon de l'innovation pédagogique départementale en 2001 : les travaux des élèves et leur interview firent apprécier à la fois leur implication dans le projet et leur intérêt pour cette ancienne usine dont ils s'étaient approprié l'histoire. Ce premier bilan encouragea la poursuite et l'enrichissement du projet. Au fur et à mesure, les enseignants et les élèves ont mieux appréhendé l'intérêt d'une pédagogie de projet qui articule différentes stratégies autour d'un même objet, qui aide l'élève à s'engager plus activement dans son processus d'apprentissage à partir de ses découvertes et d'une démarche d'expérimentation. Elle lui permet aussi d'élargir son cadre familial. Elle a pour but de rendre plus accessible les savoirs et d'activer la motivation à condition qu'elle s'articule avec les progressions didactiques. Elle contribue à rendre le travail scolaire plus visible aux familles : expositions publiques, articles dans la presse locale qui valorisent à la fois le travail des élèves, celui des enseignants ainsi que l'image

« La Grande Vapeur »



## Repères bibliographiques

Béghain Patrice. *Le patrimoine : culture et lien social*. Paris, Presses de sciences politiques, 1998.

Cartier Claudine. *L'héritage industriel, un patrimoine*. Besançon, CRDP Franche-Comté, 2003.

« Enseigner le patrimoine », les cahiers *Innover et réussir* n° 5, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, 2003

Bordallo Isabelle, Ginestet Jean-Paul. *Pour une pédagogie de projet*, Paris, Hachette Éducation, 1995.

Develay Michel. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.

Pellegini Dario. « Le projet en éducation », *Éducation et pédagogies*, 1991/09, n° 11.

de l'établissement. Les effets du projet ont été immédiats pour le musée du Peigne et de la Plasturgie. Celui-ci a développé des ateliers pédagogiques afin de répondre à une demande des enseignants mais aussi à des demandes hors temps scolaire.

### Dans le REP

Dans les écoles et les établissements du REP, la mobilisation a été plus lente. En effet, la mise en place d'un tel projet fait hésiter nombre d'enseignants qui se demandent comment concilier le temps du projet avec celui du rythme scolaire, comment croiser les progressions disciplinaires ou encore comment reconsidérer leur manière d'enseigner. Le rôle du coordonnateur de REP est alors déterminant pour aider les enseignants à faire le pas. Des formations s'adressant à des enseignants des premier et second degrés, leur faisant découvrir le patrimoine local, les ressources muséales et le montage de projets, les ont poussés à se lancer à leur tour. Aujourd'hui, une autre manière d'enseigner commence à s'installer dans les pratiques enseignantes : elle associe apprentissages disciplinaires, pédagogie de projet, sensibilisation au patrimoine et à la culture scientifique. Les enseignants en mesurent déjà les effets par les liens constructifs qui se tissent entre eux, leurs élèves et les familles. Si elle agit sur la confiance entre les différents interlocuteurs, sur la valorisation des travaux et sur la motivation, son impact sur la progression des acquisitions des élèves ne peut se mesurer qu'à plus long terme. ■

# Repérage des difficultés de langage à l'école maternelle

Claude Le Manchec (INRP, Lidilem-Grenoble)

Les difficultés de langage des élèves de l'école maternelle posent un problème délicat : relèvent-elles toutes d'une prise en charge spécialisée ou d'une aide adaptée dans la classe? Quoi qu'il en soit, les élèves doivent faire l'objet d'une observation. L'évaluation diagnostique, si elle est difficile, est un moyen important de l'efficacité pédagogique. Elle peut aider à dédramatiser une situation comme servir à alerter des professionnels dans le domaine des troubles du langage. Les instructions officielles font d'ailleurs de l'observation du langage à l'école maternelle un volet essentiel de la prévention des difficultés scolaires.

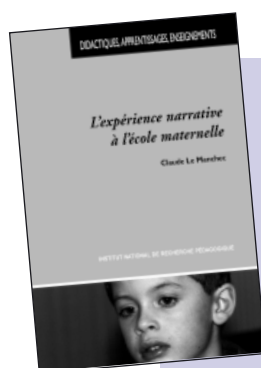
À l'IUFM de Grenoble, nous avons mené une recherche, avec l'ambition, tout d'abord, de répertorier les outils existants dans les classes et la façon dont ils sont utilisés, de prélever les commentaires des enseignants et d'en situer les enjeux par rapport à d'autres outils utilisés par les spécialistes de la difficulté scolaire. Ensuite, nous avons construit des grilles. Ces grilles visent, avant tout, à détecter les élèves présentant des difficultés à la fois dans la production et dans la compréhension du langage ; elles aident aussi l'enseignant à affiner son jugement sur les difficultés de ses élèves. Nous ciblons aussi bien les re-

tards légers que les retards graves et les troubles du langage. En effet, ces derniers, doivent être observés précocement pour qu'une aide efficace se mette en place rapidement.

Nous avons créé une grille d'observation individuelle. En effet, malgré des effectifs souvent lourds, seule une évaluation de l'élève en difficulté permet de dépasser les généralisations. On a distingué la production de la réception du langage car les marques de « déviance » se remarquent plus facilement au plan phonémique, syntaxique, lexical et communicationnel. Néanmoins, le langage en réception doit être observé, en particulier la compréhension des consignes.

L'enfant de quatre ou cinq ans se montre en général capable d'une planification de son discours, notamment au niveau des marques des ancrages spatial et temporel. La production de récits en tant qu'ils constituent des suites chronologiques et causales complexes s'avère donc un excellent indicateur de compétences. Le langage des enfants est examiné à travers leur discours spontané ou dans celui produit sur demande en classe. On évite les situations de « test » qui sont le fait de professionnels des troubles du langage.

L'un des « mérites » de cet outil est d'anticiper sur les difficultés d'acquisition de la langue écrite dont on sait qu'elles sont, au moins en partie, pour ce qui est de la compréhension par exemple, corrélées avec des difficultés d'apprentissage de la langue orale (Florin Agnès, *Pratique de la langue orale et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991). Un deuxième mérite est d'aider l'enseignant à orienter sa pédagogie selon les difficultés qu'il a pu percevoir sans attendre le diagnostic des spécialistes. De plus, ces grilles pour la moyenne section peuvent éclairer ensuite l'enseignant de grande section dès le début d'année. ■



**Claude Le Manchec** est l'auteur de l'ouvrage *L'expérience narrative à l'école maternelle* édité par l'INRP, où le récit est envisagé dans une perspective « philosophique » qui engage toute

la personne.

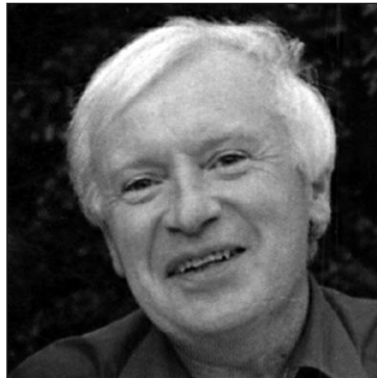
Ref. BT058, 22 €

Contact : 04 72 76 61 58

# Apprendre à lire vers une approche écologique

Entretien avec Gérard Chauveau

**Nous avons demandé à Gérard Chauveau de nous parler des enfants de six ans apprentis-lecteurs et des interactions entre leurs différents milieux de vie.**



**Concernant les apprentissages en lecture-écriture, quels sont les écarts entre enfants ?**

D'abord je voudrais rappeler quelques chiffres : on estime qu'à peu près 20 % des enfants sont en difficulté en lecture à la fin du CP. Quand on regarde leur origine socioculturelle, on constate qu'un enfant d'ouvrier sur trois environ a des difficultés sérieuses d'apprentissage et seulement un enfant d'enseignant ou un enfant de profession intellectuelle sur vingt-cinq. Les écarts sont donc très importants dès la première année d'école obligatoire. Nos recherches montrent également que ces écarts existent déjà à l'entrée du cours préparatoire : en gros, certains enfants arrivent au CP en sachant déjà lire, d'autres arrivent pour terminer leur apprentissage et puis il y a ceux, en nombre important, qui arrivent quasiment sans connaissance et sans expérience de l'écrit.

L'apprentissage de la lecture-écriture est considéré comme la clé des autres apprentissages scolaires et, surtout, il occupe une place différente car l'entrée dans l'écrit est autant une affaire de famille qu'une affaire d'école. Chronologiquement parlant,

la famille joue un rôle premier dans la vie des apprentis-lecteurs. Il faut donc prendre en compte cet aspect environnemental ou écologique. C'est en regardant en dehors de l'école qu'on peut comprendre le processus d'acquisition et les difficultés d'apprentissage qui apparaissent très tôt (dès six ans et même avant). L'apprentissage de la lecture-écriture n'est pas simplement un apprentissage scolaire mais une acquisition sociale et culturelle. L'approche écologique de l'apprentissage de la lecture essaye d'étudier comment l'enfant progresse dans le monde de l'écrit, comment il acquiert un certain nombre de connaissances, de compétences dans différents milieux de vie. Le mot écologique signifie l'étude des interactions entre un enfant ou un groupe d'enfants et ses différents milieux de vie. Parmi ces différents milieux de vie il y a l'école mais il n'y a pas que l'école.

**Quelles sont les différentes composantes de l'apprentissage ?**

Il y a trois dimensions importantes. La première est temporelle. À six ans un écolier apprend à lire écrire dans deux temps différents : celui de l'école évidemment (journalière, semaine, et année scolaires) mais aussi le temps périscolaire (largement négligé dans les réflexions ou les actions pédagogiques jusqu'à ces dernières années). C'est le temps que le jeune écolier de six ans consacre à revoir, reprendre, réviser, relire ce qu'il a étudié en classe. Ce temps-là produit des différences considérables : certains enfants ont de l'aide le soir à la maison pour compléter le travail de l'école et d'autres n'ont quasiment rien.

La deuxième composante importante est la composante spatiale. L'enfant apprend à lire et à écrire dans un espace d'apprentissage qui est bien plus large que l'école, à la maison et aussi dans les tiers lieux. Ces tiers lieux, ou lieux intermédiaires, accueillent les enfants le soir pendant le temps qu'on appelle justement le temps périscolaire (ce sont les structures d'accompagnement scolaire, les centres sociaux éducatifs, les centres de loisirs, les associations culturelles, etc.) L'ensemble de ces trois lieux constitue l'espace d'apprentissage de l'enfant. N'avoir à sa disposition qu'un seul de ces lieux (le lieu école) va être une source de risque ou de difficulté. Mais il faut aussi ajouter les chemins ou ponts qui permettent de passer d'un lieu à l'autre. S'il y a une trop forte étanchéité, une coupure, ou si cela est vécu comme tel par l'enfant, cela va être un obstacle à son apprentissage. Un enfant va d'autant mieux apprendre à lire écrire qu'il existe des échanges entre ces trois types de lieux.

Enfin, la troisième composante de l'apprentissage de la lecture-écriture, c'est la composante humaine. Un enfant apprend dans différents temps, dans différents lieux qui communiquent plus ou moins bien et, troisièmement, il apprend grâce à des interactions, des échanges, des activités partagées avec d'autres personnes que j'appelle les *partenaires de connaissance* ou *partenaires d'apprentissage*.

Qui sont ces partenaires d'apprentissage ? Il y a les *enseignants* qui sont chargés d'enseigner, d'instruire, de transmettre des connaissances, des savoirs faire, des compétences. Mais d'autres partenaires jouent un rôle non négligeable, par exemple les *supporters*. Un enfant peut avoir des parents analphabètes ou illettrés mais qui jouent un rôle important de *supporter*, qui s'intéressent à ce qu'il fait à l'école et à son activité d'apprenant, qui valorisent ce qu'il fait, qui l'encouragent, qui sont à ses côtés le plus souvent possible.

Il existe aussi ceux qu'on peut appeler les *accompagnants* : ce ne sont pas des enseignants ni même nécessairement des professionnels mais, de temps en temps, ou régulièrement, ils donnent un coup de main à l'enfant. Ils apportent une aide ponctuelle pour lire un petit livre d'école ou écrire un petit texte, pour faire le travail d'écolier. Dans ce réseau d'apprentissage, il y a encore ceux que j'appelle les *modèles*

[suite en p. 5]

Cet entretien a été réalisé par le centre Alain Savary dans le cadre de la rencontre internationale des 5-6 et 7 avril 2005, organisée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

Sa version intégrale figure en vidéo au sein des actes de la rencontre sur cédérom interactif disponible courant octobre 2005.

Contact : forum@anlci.fr

## La Cité nationale de l'histoire de l'immigration

les ou les référents. Pour apprendre à lire-écrire, un enfant a besoin de modèles. Ces modèles ou référents peuvent être d'origines diverses : une grande sœur, un grand frère, l'enseignant, un copain, etc.

### Quelles directions de travail proposez-vous ?

Je concluais en disant que, si on veut agir efficacement, favoriser la réussite de tous dès six ans, il faut agir sur ces différentes dimensions.

Il faut agir sur la dimension temporelle : prendre en compte, mieux qu'on ne le fait probablement aujourd'hui, les deux grands temps d'apprentissage, compléter le temps d'apprentissage scolaire par des actions périscolaires de lecture et d'écriture.

Il faut prendre en compte la dimension spatiale : enrichir, stimuler, faire interagir les différents lieux de lecture et d'écriture fréquentés par un apprenti lecteur ; mettre en réseau l'établissement scolaire avec d'autres équipements où l'enfant pourra trouver des personnes pour lui proposer des activités de lecture et d'écriture ; travailler aussi en direction des familles, stimuler le milieu familial, faire en sorte que la maison devienne aussi un lieu de lecture et d'écriture, même modeste.

Enfin, il faut stimuler le réseau d'apprentissage des enfants et je pense, surtout, aux enfants les moins favorisés, aux enfants de milieux populaires ou très populaires : multiplier, diversifier les partenaires de connaissance ou d'apprentissage, constituer des espaces éducatifs partagés autour des activités de lecture et d'écriture, développer le travail d'équipe dans l'école et hors de l'école.

Ce sont les directions de travail et de réflexion que peut proposer une approche pas seulement scolaire de l'apprentissage de la lecture (approche scolaire qui a dominé nos réflexions depuis au moins un siècle) mais une approche plus large, socioculturelle ou écologique. ■

**Gérard Chauveau est membre du comité scientifique du centre Alain Savary et conseiller scientifique de l'Association pour favoriser une école efficace (apfÉE).**

La Cité nationale de l'histoire de l'immigration créée le 1<sup>er</sup> janvier 2005, deux ans avant son ouverture au public, met en oeuvre ses différentes activités : celles d'un musée national, d'une médiathèque, d'un lieu d'expositions et de spectacles vivants et d'un réseau d'acteurs locaux travaillant sur l'histoire et la mémoire de l'immigration. Cette multiplicité des offres culturelles, scientifiques, pédagogiques, reflète la volonté de faire de cette institution à la fois un lieu de repères sur l'histoire de l'immigration en France, mais aussi un lieu vivant, montrant l'enrichissement continu de la culture française, proposant des activités pour le plus grand nombre : les chercheurs en développant un lieu de recherche, les publics scolaires avec des activités spécifiques ou le public jeune en mettant en avant le spectacle vivant.

La programmation sera élaborée en collaboration étroite avec les milieux universitaires et associatifs qui ont défendu ce projet depuis le milieu des années quatre-vingts. En effet, la Cité qui ouvrira ses portes au Palais de la Porte-Dorée à Paris (XII<sup>e</sup> arrondissement), a pour objectif de valoriser les actions menées par le terrain. La première étape de ce travail est l'organisation d'un réseau d'acteurs sur toute la France, et la mise en place depuis juillet 2004 de réunions régionales d'informations. Ainsi, la Cité qui s'est rendue dans plus de quinze régions (Provence-Alpes-Côte d'Azur, Rhône-Alpes et Auvergne, Aquitaine et Poitou-Charentes, Bretagne et Pays-de-la-Loire, Haute et Basse-

Normandie, Limousin-Centre, Île-de-France, Nord / Pas-de-Calais, Picardie, Bourgogne, Franche-Comté) et qui souhaite faire le tour des vingt-deux d'ici fin 2005, a réalisé à cette occasion une cartographie des projets, des lieux ressources et des pôles créatifs qui mènent des actions sur l'histoire et la mémoire de l'immigration. Ce répertoire, accessible sur le site Internet, [www.histoire-immigration.fr](http://www.histoire-immigration.fr), permet de mutualiser des expériences et de mettre en relation des acteurs locaux au sein d'une même région ou de deux régions géographiquement opposées.

Le site Internet est aussi le lieu d'expérimentation d'autres activités de la Cité : une exposition virtuelle préfigure l'installation permanente du musée national, une galerie de portraits inaugure le travail de collecte de la mémoire vivante, et des bases de données recensent les publications, les colloques, les spectacles, les expositions, les films etc. qui portent sur l'histoire et la mémoire de l'immigration.

Enfin, la Cité souhaite affirmer dès maintenant sa vocation pédagogique en travaillant en collaboration étroite avec les services de l'Éducation nationale d'une part, pour infléchir la réforme des programmes scolaires et, d'autre part, pour proposer des activités spécifiques aux publics scolaires. L'académie de Créteil sera « l'académie pilote » pour développer des journées et des colloques académiques, des projets inter-établissements et des supports pédagogiques en direction des enseignants. ■

### Un répertoire de projets à la Cité...

**Quel type de projets sont répertoriés ?** Des projets locaux ou régionaux déjà réalisés ou en cours, visant à recueillir, à faire connaître, à valoriser des histoires liées à l'immigration et à partager cette mémoire. Il s'agit d'un inventaire dont l'objectif est de diffuser au plan national les projets que mènent les opérateurs sur leur territoire.

**Comment ce répertoire a-t-il été élaboré ?** Le repérage des acteurs s'est fait grâce aux partenaires régionaux, dans le cadre de la préparation de réunions régionales d'information. Cette base de données se constitue au fur et à mesure.

**Quelle est sa finalité ?** L'identification de ces projets permet également d'alimenter un fichier d'acteurs sociaux, culturels et éducatifs qui devrait, à terme, faciliter une mise en réseau des initiateurs de projet.

**Comment le compléter ?** Pour compléter ce premier repérage, télécharger le questionnaire à l'adresse <http://www.histoire-immigration.fr/projet/contribution.php>.

## ► « Classes relais » et famille : accompagnement ou normalisation ?

M. Kherroubi (centre Alain Savary, INRP), M. Millet, D. Thin (GRS, université Lyon 2). *Études et recherches n° 8*, ministère de la Justice CNFE-PJJ, Vauresson, 2005, 283 p.

Les auteurs examinent d'une part les rapports entre les divers professionnels mobilisés dans les dispositifs relais, notamment la rencontre entre éducateurs et enseignants, et d'autre part, ils analysent le travail de ces professionnels avec les familles et les interactions qui se créent. Ils montrent que le travail avec les familles est indissociable d'un travail sur les familles « au sens où il vise à assister les parents pour qu'ils résolvent leurs problèmes éducatifs d'une façon qui soit conformes aux normes des institutions de socialisation et d'encadrement, donc aux normes dominantes. »

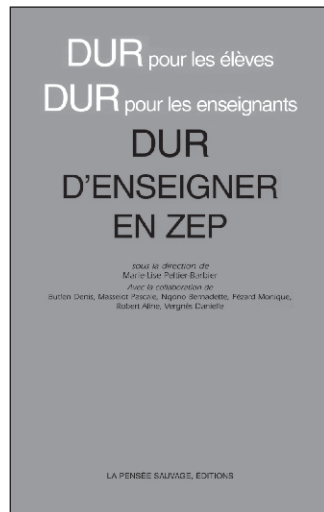
## ► Le travail des élèves pour l'école et en dehors de l'école

D. Glasman en collaboration avec L. Besson. *Rapport pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école*, décembre 2004, 154 p.

[http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Glasman\\_Besson.pdf](http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf)

Ce rapport rédigé pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école fait la synthèse des connaissances disponibles sur la question du traitement par les élèves et les familles des « leçons » et « devoirs » donnés par les enseignants. Dans des parcours scolaires plus compétitifs que par le passé, le statut du travail réalisé pour l'école en dehors de l'école a changé et les ressources des familles pour y faire face sont, on le sait, inégales. Un découpage thématique permet d'approfondir les différentes formes que peut prendre ce travail : devoirs à la maison, cours particuliers, « coaching scolaire », accompagnement scolaire, devoirs de vacances, jeux éducatifs. Ce rapport ouvre de nombreuses pistes de réflexion : repenser les temps des enfants et des adolescents car leur vie ne peut pas être soumise qu'aux exigences de la réussite scolaire ; réfléchir

aux espaces et aux temps facilitant l'acquisition des savoirs et techniques qui permettent de mettre à profit les connaissances ; repenser les relations entre l'institution scolaire, les familles et les « espaces intermédiaires » offrant un accompagnement scolaire et éducatif aux enfants, etc.



## ► Dur d'enseigner en ZEP

Dir. M.L. Peltier-Barbier avec la collaboration de D. Butlen, P. Masselot, B. Ngono, M. Pézard, A. Robert, D. Vergnès. *La pensée sauvage éditions*, 2004, 239 p.

Cet ouvrage expose des travaux de recherche sur les pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP. Dans la première partie, les chercheurs explicitent leurs démarches puis dans la seconde, ils s'interrogent sur la spécificité des pratiques des professeurs d'école enseignant les mathématiques dans les quartiers sensibles. Il se dégage, entre autres, que les contraintes de l'environnement des élèves ont des incidences sur les pratiques des enseignants. Ceux-ci opèrent des choix didactiques singuliers liés à leur contexte d'enseignement mais qui, après analyse des chercheurs, montrent des « régularités interpersonnelles ». La troisième partie s'appuie sur un diagnostic des formations initiale et continue en cours et sur l'analyse des pratiques développées précédemment dans l'ouvrage, pour démontrer la nécessité de repenser les formations, au moins, pour les professeurs des écoles amenés à enseigner en ZEP-REP.

## ► Ségrégation urbaine et intégration sociale

J.P. Fitoussi, L. Eloi, M. Joël, J. Freyssinet, B. Majnoni d'Intignano. *Rapport, Documentation française, INSEE, JO, CEREQ, CERTU*, 2004, 327 p.

<http://www.documentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000057/index.shtml>

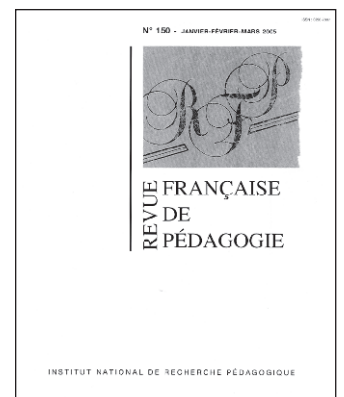
Cet ouvrage collectif est un rapport du Conseil d'analyse économique (CAE), il porte un regard d'économiste sur le phénomène de ségrégation urbaine. Le rapport analyse les effets contraires de l'intégration et de l'exclusion, de la mixité sociale et de la discrimination dans les espaces urbains. L'organisation de ceux-ci se fait sous la pression du chômage de masse provoquant ainsi la concentration des populations en difficulté dans les quartiers sensibles. Pour sortir de ces « cercles vicieux » les auteurs concluent à la nécessité de relancer la mobilité sociale avec une plus grande exigence d'égalité à mettre en œuvre dans les politiques publiques. Ils font des propositions qui s'appuient sur la réduction des distances physiques et sociales entre les différentes catégories de population, le développement des solidarités intercommunales, et la création d'une agence de lutte contre les discriminations. Des compléments au rapport alimentent la réflexion sur les inégalités et la ségrégation scolaires, sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes des zones sensibles.

## ► L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire

V. Dupriez, X. Dumay. *Revue française de pédagogie n° 150*, 2005, p. 5-17.

D'une manière générale les systèmes scolaires intégrés (c'est-à-dire ceux qui n'ont pas de filières précoces, peu de redoublement, peu de ségrégation entre les établissements) sont plus efficaces et surtout plus égalitaires. Au delà de ce constat établi par plusieurs recherches comparatives, cet article cherche à savoir dans quelle mesure la réduction des inégalités scolaires repose sur les caractéristiques de ces systèmes ou si elle dépend plutôt des inégalités sociales et politiques propres aux différents pays européens. L'étude tend à montrer que l'organisation du système scolaire

est bien à l'origine de la réduction des inégalités mais les auteurs pensent qu'il faut rester prudent « face à la capacité des acteurs scolaires à s'approprier un modèle venu d'ailleurs ». Ainsi, avant de chercher à importer un modèle étranger il importe sans doute de mieux saisir et travailler « la signification d'un tel changement et la transformation des pratiques socio-pédagogiques qui doit l'accompagner ».



## ► Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés

S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier. *Revue française de pédagogie n° 150*, 2005, p. 87-141.

Dans ce texte les auteurs se proposent d'« identifier, à l'aide d'études empiriques, les interventions pédagogiques efficaces favorisant la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». Pour cela ils ont recensé et analysé 228 publications de recherches empiriques, menées dans différents pays depuis les années soixante. Selon les auteurs les résultats de ces travaux sont convergents et montrent « un impact très positif des procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite ». Ainsi il serait scientifiquement montré que les enseignants peuvent effectivement contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves et, surtout, que les pratiques efficaces seraient celles relevant de la démarche explicite d'enseignement. Si le texte décrit bien cette démarche d'enseignement il faut aussi noter qu'il a donné lieu à débats et controverses.



## Nouveaux dispositifs de réussite éducative

**Marie-Odile Maire Sandoz**  
(centre Alain Savary-INRP)

**Les acteurs éducatifs sont sollicités par de nouvelles modalités éducatives dans l'école et en dehors de l'école avec deux dispositifs, l'un porté par le ministère de l'Éducation nationale, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) et l'autre par le ministère de la Cohésion sociale, le programme de réussite éducative. Ces deux programmes sont appelés à s'articuler entre eux mais aussi avec les autres dispositifs éducatifs qui contribuent déjà et depuis plusieurs années à la réussite éducative dans des environnements sociaux difficiles.**

### Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE)

En 2005-2006, les PPRE sont en phase d'expérimentation. Ils concernent le CE2, première année du cycle 3 (celui des approfondissements) et, au collège, les classes de 6<sup>e</sup>. À la rentrée scolaire 2006, ils seront généralisés pour l'ensemble du territoire et l'ensemble des niveaux de la scolarité obligatoire. Les PPRE contribuent à ce que tous les élèves d'une classe d'âge maîtrisent les connaissances et les compétences constitutives du « socle commun ». Il s'agit d'élaborer un plan d'actions coordonnées, adapté à chaque élève en fonction des difficultés qui bloquent ou retardent son processus d'acquisition de connaissances et de compétences fondamentales. Élaboré par le conseil de cycle dans le premier degré et coordonné par le professeur principal dans le second degré, ce plan d'actions est formalisé par un document écrit qui en décline les objectifs, les modalités de mise en œuvre, les échéances et les modes d'évaluation. Il est discuté avec les parents, et l'élève doit en saisir la finalité pour s'y investir. Afin de mieux déterminer les be-

soins de l'élève en difficulté, les enseignants sont invités à prendre appui sur les productions de cet élève aux évaluations nationales. Les PPRE ne se substituent pas aux autres prises en charge déjà engagées mais au contraire s'inscrivent dans leur continuité et en complémentarité. Ils systématisent l'accompagnement de tous les élèves en difficulté incluant les élèves en situation de redoublement. Le PPRE peut intégrer le programme de réussite éducative du plan de cohésion sociale.

### Le programme de réussite éducative

Le programme de réussite éducative du plan de cohésion sociale comporte trois volets : les équipes locales de réussite éducative, les internats de réussite éducative pour une prise en charge hors temps scolaire (cinq projets en 2005), le partenariat avec les grandes écoles et les universités pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur des lycéens issus de quartiers en difficulté. Les équipes locales de réussite éducative (ERE), au nombre de 200 à la rentrée scolaire 2005 dans 185 communes, ont pour objectif d'apporter un soutien personnalisé aux enfants et adolescents en grande fragilité, en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés. Leur action qui fait une place importante à l'implication des familles est prévue dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la culture et des sports. Les ERE n'ont pas vocation à se substituer à l'action de l'école, aux dynamiques des réseaux d'éducation prioritaire ou aux autres dispositifs éducatifs. Elles auront à interagir avec eux pour développer de nouveaux modes d'intervention pluridisciplinaire, fournir un support juridique facilitateur, renforcer les coopérations et améliorer la cohérence globale des démarches concourant à l'égalité des chances dans les territoires.

### Des interactions à construire

L'arrivée des PPRE et des ERE s'inscrit dans un paysage qui n'a rien de désertique ! Côté Éducation nationale, plusieurs dispositifs contribuent à la réussite de élèves décrocheurs, au soutien des élèves les plus en difficulté, au développement d'activités à caractère social,

culturel et sportif. Plus globalement, au niveau territorial, des dispositifs variés mobilisent les services de l'État dont l'Éducation nationale, les collectivités territoriales et les mouvements associatifs : projet éducatif local (PEL), contrat éducatif local (CEL), contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), veille éducative, soutien parental

(REAPP), volet éducatif des contrats de ville, etc. Un guide publié en avril 2005 apporte une aide précieuse pour se repérer dans ces dispositifs. S'il privilégie les actions portant sur la lecture, l'écriture et la prévention de l'illettrisme, il fournit des informations et une aide méthodologique portant plus globalement sur le champ péri et extra scolaire.

## Documents de référence pour les PPRE

*Guide pratique pour l'expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative à l'école et au collège durant l'année scolaire 2005-2006.*

[http://eduscol.education.fr/index.php?/D0072/PPRE\\_experimentation.htm](http://eduscol.education.fr/index.php?/D0072/PPRE_experimentation.htm)

Préparation de la rentrée scolaire 2005

- Circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005, BO n° 18 du 05-05-2005.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>

- Circulaire n° 2005-124 du 26-7-2005 B

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/30/MENE0501720C.htm>

*Dispositif national d'évaluation diagnostique année 2005-2006, circulaire n° 2005-096 du 24-6-2005, BO n° 25 du 30-06-2005 08-30.*

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MENK0501204C.htm>

Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique

<http://www.banquoutils.education.gouv.fr/>

Évaluation en CE2

<http://eduscol.education.fr/D0069/default.htm>

## Documents de référence pour le programme de réussite éducative du plan de cohésion sociale

*Mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale. Programme de réussite éducative. Circulaire du 13 juin 2005. Site Politique de la ville <http://www.ville.gouv.fr/>*

« Accompagner la réussite éducative ». *Comme la ville*, n° 18, juillet 2005.

*La politique de la Ville et l'application de la loi Borloo dans les ZEP. Compte rendu de la réunion publique du 9 mars 2005 des rencontres de l'OZP.*

[http://www.association-ozp.net/article.php3?id\\_article=806](http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=806)

## Autres documents de référence

Goffard S. (coord.). *Lire, dire, écrire : guide pour des projets territoriaux*. Guide conçu à l'initiative de la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. Scérén-crdp, académie de Créteil. 2004.

« La politique de la ville en matière d'éducation », *XYZep*, n° 7, mars 2000.

« Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP) », *XYZep*, n° 13-14, déc. 2001.

« À propos de la veille éducative », *XYZep*, n° 16/17, sept. 2003.

<http://www.inrp.fr/zep/ressours/xyzep.htm>

**Responsable du centre**

**Christiane Cavet**

04 72 76 62 35

christiane.cavet@inrp.fr

**Coordonnateur  
scientifique**

**Daniel Frandji**

04 72 76 62 40

daniel.frandji@inrp.fr

**Chargés d'études**

**Françoise Carraud**

04 72 76 62 41

francoise.carraud@inrp.fr

**Marie-Odile Maire Sandoz**

04 72 76 62 37

marie-odile.maire-sandoz@inrp.fr

**Michèle Théodor**

04 72 76 62 36

michele.theodor@inrp.fr

**Laurence Mikander** (mi-temps)

04 72 76 62 38

laurence.mikander@inrp.fr

**Jocelyne Perret** (mi-temps)

04 72 76 62 39

jocelyne.perret@inrp.fr

**Patrick Stéfani** (mi-temps)

04 72 76 62 39

patrick.stefani@inrp.fr

# 8<sup>e</sup> Biennale internationale de l'éducation et de la formation

Débats sur les recherches et les innovations

Lyon, les 11-12-13 et 14 avril 2006

*La Biennale internationale de l'éducation et de la formation est organisée conjointement par l'Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation (APRIEF) et par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP).*

Les Biennales sont des manifestations internationales sans frontières, ni de disciplines, ni de secteurs, qui concernent les praticiens, les enseignants, les formateurs, les éducateurs, les administrateurs, les politiques et les chercheurs. Tous partagent le même besoin de valoriser et de transférer leurs connaissances à propos des jeunes comme des adultes, sur la formation scolaire comme sur la formation professionnelle, sur l'acquisition des compétences comme sur l'accès à la culture.

La Biennale 2006 devrait permettre aux chercheurs, aux praticiens de réfléchir ensemble aux enjeux pour les systèmes éducatifs des nouvelles formes de la valorisation de l'expérience et des savoirs dans la formation, et de permettre ainsi de mieux se situer comme sujets pleinement efficaces. Ces questions seront au cœur des rencontres qui scanderont chaque journée de la Biennale. Chaque jour, des ateliers permettront également de regrouper les contributions. Comme pour les autres Biennales, l'APRIEF et l'INRP souhaitent des contributions dans tous les domaines pour multiplier les objets et les champs, les abords disciplinaires et méthodologiques. La variété des points de vue est ici recherchée pour faciliter cette circulation des idées, des réflexions et des propositions. Si aucune thématique préalable n'est annoncée, c'est parce que la Biennale souhaite saisir, montrer et mettre en débat la recherche et les innovations au plus près de leurs évolutions, l'émergence de nouveaux chantiers.

Vous pouvez nous adresser une contribution de recherche, une contribution d'innovation ou bien encore une proposi-

tion de réalisation. Pour les contributions de recherche, vous pouvez présenter des travaux qui analysent, du point de vue des disciplines ou d'un ensemble conceptuel cohérent, les faits et les phénomènes de l'éducation ou de la formation ou qui, de nature pédagogique ou didactique, contribuent à la transformation des pratiques ou des systèmes d'éducation ou de formation. Concernant les contributions d'innovation, vous pouvez présenter les dispositifs nouveaux ou spécifiques d'éducation et de formation. Tous les domaines de recherches et de pratiques peuvent être abordés et en particulier les questions posées par la formation initiale et continue des jeunes et des adultes, la comparaison des systèmes de formations, des modes d'acquisition et de validation des compétences, l'importance de l'Europe comme espace d'éducation, etc. ■

**Date limite de remise**

**des contributions : 15 octobre 2005**

**Renseignements :**

**[www.inrp.fr/biennale](http://www.inrp.fr/biennale)**



XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760 | CPPAP N° 0902B05544

Directeur de la publication : Emmanuel Fraisse | Équipe de rédaction : Françoise Carraud, Christiane Cavet, Marie-Odile Maire Sandoz, Laurence Mikander, Jocelyne Perret, Patrick Stéfani, Michèle Théodor | Ont collaboré à ce numéro : Gérard Chauveau, Marc Demeuse, Claude Le Manchec et Dominique Millet | Maquette, secrétariat de rédaction et 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, mail de Fontenay | BP 17424 | 69347 Lyon cedex 07 | Tél. 04 72 76 62 37 | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr) | [www.inrp.fr/zep](http://www.inrp.fr/zep)

Marc DEMEUSE

# Les politiques de discrimination positive dans le monde

*Si, historiquement, c'est aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie que se mettent en place les premiers mécanismes de discrimination positive, d'autres systèmes adoptent ce principe il y a une vingtaine d'année. Ainsi, la France, en 1981, et la Belgique francophone, en 1989, mettent en œuvre des zones d'éducation prioritaire construites sur des bases assez semblables. Le Chili, le Québec, la Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas ou la Tunisie, parmi d'autres, choisissent également de traiter de manière différente certains établissements scolaires, de façon à rétablir une certaine forme d'équité éducative, mais s'y prennent de manière différente.*



Les différents modèles étrangers doivent nous aider à réfléchir aux évolutions possibles de notre propre système. Ainsi, la sortie des écoles du programme *P-900* au Chili ou le mécanisme de *phasing out* belge francophone, présentent un intérêt certain puisqu'ils permettent de réfléchir plus largement au problème de la permanence des discriminations positives ou au contraire, comme c'est le cas dans ces deux systèmes, à la nécessité de prévoir une sortie du système pour les écoles qui réussissent, dans le premier cas, ou qui scolarisent un public relativement moins défavorisé au fil du temps, dans le second. Un autre aspect qui mérite d'être

approfondi lors de l'examen des politiques éducatives étrangères, c'est la nécessité, par exemple dans le cadre des programmes financés par *Title I* aux États-Unis, de démontrer au préalable l'efficacité de ce qui sera entrepris grâce aux moyens supplémentaires.

Il est malheureusement impossible d'offrir ici un panorama exhaustif des discriminations positives, même en se limitant à l'Europe, pour au moins une raison évidente : le concept même de « discrimination positive » n'est pas défini de manière parfaitement univoque. Par ailleurs, comme une politique particulière ne peut se comprendre

## Examiner des modèles étrangers

qu'en regard de la politique générale d'éducation et des problèmes rencontrés dans chacun des systèmes éducatifs des vingt-cinq états-membres, il semble plus intéressant d'examiner des modèles contrastés de manière à mieux comprendre son propre modèle, celui des ZEP et des REP en France.

Enfin, si l'idée d'un observatoire des discriminations positives se met lentement en place, il est difficile de prétendre à une connaissance encyclopédique, même au niveau européen, de ce domaine pourtant particulier, notamment parce que la littérature scientifique fait souvent défaut.

## Discriminations positives : de quoi parle-t-on ?

Une politique de discrimination positive doit, pour être digne de ce nom, partager un certain nombre de traits communs. Il s'agit en premier lieu d'une politique compensatoire : certains reçoivent délibérément plus de moyens que d'autres de manière à compenser des handicaps socio-économiques de départ. Les moyens supplémentaires sont donnés aux structures (établissements scolaires ou zones) et non directement aux élèves en fonction d'un diagnostic individuel. L'attribution de ces ressources supplémentaires est liée à l'identification de groupes de bénéficiaires spécifiques et sa finalité est d'atteindre les objectifs généraux du système éducatif, à travers des méthodes différentes ou aménagées ou, simplement, en assurant un supplément d'encadrement (moins d'élèves par groupe d'apprentissage ou personnel supplémentaire destiné à un encadrement spécifique, comme des psychologues, des orthophonistes, des éducateurs spécialisés...).

Il ne s'agit donc ni d'un système de bourses individuelles, ni d'une forme particulière d'enseignement spécialisé dont les objectifs généraux seraient réduits ou adaptés, ni même d'une aide individualisée, liée à la détection de handicaps individuels diagnostiqués à ce niveau. D'un pays à l'autre, les systèmes de discrimination positive s'adaptent au contexte.

### La Belgique

Ainsi, par exemple en Belgique où le libre choix de l'établissement est total, et donc où il n'existe pas de carte scolaire et de sectorisation, il a été nécessaire de tenir compte de la mobilité des élèves. Ce n'est donc pas un système de zones et la reconnaissance d'établissements inscrits dans ces zones qui est retenu, mais un système lié aux caractéristiques des élèves qui fréquentent chaque établissement qui a finalement été mis en place. Les solutions adoptées au nord (Communauté flamande) et au sud (Communauté française) de pays sont néanmoins différen-

tes. Dans le premier cas, chaque établissement doit fournir la preuve qu'il peut faire l'objet d'une aide spécifique en présentant un dossier relatif à sa population scolaire. Il n'y a donc pas d'automatisme dans cette aide : si l'établissement n'en fait pas la demande, aucune aide ne lui sera octroyée. La philosophie qui préside à la définition du public est basée exclusivement sur une approche d'appartenance nationale et sur le niveau de formation initiale de la mère. Le système est clairement défini comme temporaire, dans son titre même, et fonctionne sur une base annuelle.

Dans le sud de la Belgique, le système est construit autour d'une formule d'identification des établissements, en dehors même de toute demande : chaque élève de chaque école reçoit un coefficient lié aux caractéristiques socio-économiques de son lieu de résidence, ensuite un indice moyen est calculé par établissement sur la base des coefficients individuels. Les établissements sont classés selon la valeur de leur indice et, ceux qui obtiennent l'indice le plus faible sont ensuite informés de la possibilité de bénéficier d'une aide supplémentaire. Les établissements retenus précisent alors, à travers des projets, la manière dont ils vont employer ces moyens supplémentaires.

### Les États-Unis

Pour bien comprendre les mécanismes de discrimination positive, il convient de faire un détour par les États-Unis. Le programme *Title I* est mis en œuvre dès 1965 de manière à aider les enfants économiquement et éducativement défavorisés. Depuis lors, *Title I* et les moyens qui y sont attachés font l'objet de reconductions successives pour des périodes de cinq ans.

C'est au président Johnson que l'on doit la signature du *Civil Rights Act* (1964) qui vise à supprimer les barrières à la participation des noirs dans l'ensemble de la société américaine. La commission Gardner propose un système d'aides ciblées

et spécifiques de manière à répondre aux différents besoins des enfants pauvres. Le principe, dégagé par la commission et suivi par le président dans l'*Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) de 1965, peut se formaliser de la manière suivante : une fois identifié comme tel, un enfant pauvre devra être aidé, quelle que soit l'école qu'il fréquente. Les fonds seront cependant administrés par une autorité publique, le district. Des limites sont aussi fixées de manière à ce que l'autorité fédérale ne puisse

exercer aucun contrôle ou décision en matière de curriculum ou de gestion du personnel, par exemple (l'éducation étant de la responsabilité de chacun des cinquante états). Dans la foulée de la guerre à la pauvreté menée par le président Johnson, de nombreux programmes sont mis en œuvre, dont le *Head Start Program* destiné aux enfants pauvres en âge préscolaire. Par la suite, des programmes spécifiques sont élaborés à l'intention des enfants de migrants, des jeunes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, des délinquants et des enfants abandonnés ou négligés, des enfants handicapés physiquement ou mentalement.

C'est principalement la concentration de jeunes pauvres ou à besoins particuliers qui justifie l'intervention du niveau fédéral. Cet apport supplémentaire est d'autant plus nécessaire que le financement ordinaire est local et doit, en grande partie, se satisfaire des ressources parfois très limitées, des personnes qui résident dans certains districts déshérités. Les moyens attribués par *Title I* aux écoles sont disponibles pour tous les enfants de celles-ci, qu'ils soient ou non personnellement issus de familles pauvres. Le mérite de *Title I*, dès ses débuts, est double : il souligne l'importance, dans l'opinion publique, de parvenir à éduquer tous les enfants en leur consacrant les moyens requis par leurs besoins et il élève les attentes dans les groupes défavorisés. Les apports du programme sont cependant modestes et ne peuvent

**Aux États-Unis,  
un enfant pauvre  
devra être aidé,  
quelle que soit l'école  
qu'il fréquente**

compenser tous les désavantages que peuvent connaître les jeunes les plus défavorisés, y compris en matière de services scolaires moins performants (enseignants moins qualifiés, peu motivés ou ayant des attentes relativement faibles envers les jeunes qu'ils scolarisent).

Ce n'est qu'en 1988 que, dans le cadre de la reconduction du programme *Title I*, les autorités fédérales assignent aux états la responsabilité de fixer le niveau des performances à atteindre. Jusque là, les fonds avaient été attribués de manière à renforcer les moyens destinés aux élèves les plus défavorisés, sans toutefois fixer des objectifs clairs en matière de résultats. Commence alors l'ère des *School-developed Improvement Plans* qui fixent les objectifs et les moyens pour y parvenir. Les règles d'utilisation des fonds sont aussi assouplies, en termes de public à scolariser pour en bénéficier, mais renforcées quant aux performances à atteindre au bout de trois années avec les élèves réputés en difficulté. Cette modification est notamment destinée à limiter la persistance des écoles ghettos qui scolarisent séparément les élèves défavorisés sans atteindre des résultats comparables à ceux des autres établissements, en dépit des moyens supplémentaires. L'administration démocrate propose, en 1993, le texte *Goals 2000* qui octroie, pour la première fois, un droit de regard au niveau fédéral et le lie aux états. Le *Comprehensive School Reform Demonstration Program* déposé par le démocrate David Obey et le républicain John Porter permet l'accroissement des moyens dévolus à des pratiques qui impliquent des écoles de manière globale (et non à travers un programme ciblé sur l'une ou l'autre matière ou une année scolaire spécifique) pour autant que celles-ci aient démontré clairement leur efficacité.

## La Grande Bretagne

En Angleterre, c'est à la suite du rapport de Lady Plowden (1967) et de l'importance qu'il accorde aux attitudes parentales dans la réussite scolaire, que la mise en œuvre de ce type de politique est décidée (créa-

## Le rapport du GERESE

Le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE) a publié un rapport sur l'équité des systèmes éducatifs européens. Dans le cadre d'un programme Socrates six équipes universitaires européennes ont cherché à mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union. Leur but était d'initier « un processus d'interactions entre la mesure des inégalités, leur confrontation aux théories de la justice et aux critères de justice déclarés par les acteurs et à leurs sentiments de justice ».

Dans ce document les chercheurs proposent une clarification des concepts d'égalité et d'équité, puis présentent un ensemble riche et complexe de vingt-neuf indicateurs (voir à la fin du dossier p. VIII), indicateurs qui ont été élaborés à partir de principes directeurs largement explicités dans ce texte. Après la présentation détaillée de la construction de ces vingt-neuf indicateurs dans les différents pays, nous est proposée, dans une seconde partie, une lecture comparative de ces indicateurs dans les pays européens. Les auteurs de ce travail n'établissent pas de palmarès mais plutôt des constats nuancés, complexes et mesurés.

S'il y a bien une tendance générale à l'(in)équité, il y a de fortes différences entre les pays sans que l'on sache encore expliquer ces différences. Les inégalités d'éducation sont mesurées selon trois principes de justice (en référence, entre autres, aux théories de John Rawls) : les inégalités entre individus, les inégalités entre catégories, la situation des individus sous le seuil d'équité (c'est-à-dire « dépourvus des compétences minimales pour mener une vie digne et responsable dans la société moderne »).

En conclusion les auteurs affirment qu'« il y a bien des différences d'équité entre les systèmes éducatifs, il y a bien des systèmes éducatifs qui semblent plus (ou moins) équitables que les autres sur une forte majorité de critères, mais, pour beaucoup, le jugement sur leur équité varie, parfois fortement, selon le mode de lecture qui est retenu ».

Voulant être un outil pour les décideurs dans la (re)définition des politiques éducatives, cette recherche souhaite aussi permettre, tant aux usagers qu'aux gouvernants, de juger de l'équité de leur système. Pour cela les équipes poursuivent le travail et envisagent d'utiliser d'autres indicateurs et d'en produire d'autres modes de lecture.

*L'équité des systèmes éducatifs européens, un ensemble d'indicateurs.* Projet soutenu par la Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture, 2003, 182 p.

Téléchargement possible du document :

<http://afecinfo.free.fr/afec/actualites/Afec-actu038-%20Indicateur%20d'equite.htm>

tion d'*Education Priority Areas* ou EPA). Malgré les initiatives menées depuis le rapport Plowden et face à l'ampleur des phénomènes d'exclusion en Grande-Bretagne, Tony Blair précise, en 1997, son ambition par rapport à l'éducation dans un document intitulé *Excellence in Schools: the White Paper*. Les axes principaux de ce texte sont : la refonte des programmes et l'aménagement des structures, l'amélioration de la formation des enseignants et l'évaluation des élèves, des enseignants et des établissements scolaires. L'objectif de la réforme est clairement d'améliorer le niveau pour le plus grand nombre, notamment dans les domaines jugés essentiels comme la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Depuis 1998, un nouveau système a été mis en place : les *Education Action Zones* (EAZ). Ces soixante-treize zones larges impliquent à la fois deux ou trois écoles secondaires et les écoles primaires, y compris l'enseignement spécialisé, et des partenaires publics et privés, les parents et la *Local Authority Area* (LEA). Chaque zone reçoit un financement annuel, conditionné à l'obtention d'un sponsoring privé. Au départ d'une proposition locale de partenariat, ces zones sont reconnues par le *Department for Education and Employment* (DfEE) pour une période de trois ans, étendue à cinq ans pour les premières zones reconnues. Ce sont certainement la nécessité d'un partenariat privé, qui finance en liquide ou offre du matériel et des services, et l'initiative qui revient au partenariat local de proposer sa reconnaissance comme EAZ qui sont les deux aspects les plus originaux dans le modèle anglais. Les EAZ anglaises sont considérées comme des *charitable bodies*, sorte « d'associations 1901 », dirigées par un *Action Forum*. Il s'agit pour ces ensembles de développer des partenariats locaux et d'adopter une approche imaginative de manière à atteindre les standards fixés pour l'ensemble des écoles et contrôlés par l'inspection et l'Office des standards en éduca-

### En Grande Bretagne, des partenariats locaux et une approche imaginative

tion (OFSTED). Quatre domaines sont en principe privilégiés : l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, la *social inclusion*, l'aide aux élèves et à leur famille et la collaboration avec les entreprises et d'autres organisations. Différentes solutions sont offertes aux zones pour améliorer les résultats obtenus, notamment en offrant aux enseignants des opportunités accrues de développement personnel. Bouveau (1999) signale cependant « qu'une telle démarche [incluant l'offre de salaires plus élevés] avait été instituée dans certaines EPA en Grande-Bretagne afin de stabiliser le corps enseignant. », mais « qu'une évaluation universitaire avait souligné son inefficacité ». Les syndicats d'enseignants s'opposent d'ailleurs à ces mécanismes de dérégulation et les directions se refusent généralement à y recourir.

### Le Québec

Au Québec, en 1996, le Conseil supérieur de l'Éducation conclut à l'urgence de s'attaquer aux problèmes des écoles publiques montréalaises. Le ministère de l'Éducation met en place une ligne d'action intitulée « Soutenir l'école montréalaise » sur la base d'une analyse que décrit Gilbert Moisan ainsi : « le défi à relever dans la mise en œuvre d'un dispositif d'aide aux écoles [urbaines] en milieu défavorisé pourrait bien se traduire en une proposition simple : comment faire en sorte que 1°; l'élève soit soutenu dans ses efforts vers la réussite, 2°; en rapprochant l'école de son milieu de vie et, 3°; en misant sur toutes les ressources de la grande ville ».

Quatre-vingt quinze écoles primaires et vingt-trois écoles secondaires, scolarisant 50 000 jeunes, sont considérées comme particulièrement défavorisées lors de la première année d'implantation et d'expérimentation (1997-1998). Le but ultime du programme est de « favoriser la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre ». La « réussite éducative »

peut avoir une signification particulière à chaque établissement, compte tenu des priorités locales, mais la « réussite scolaire » doit se mesurer à l'aune des indicateurs ministériels. Les élèves « à risque » sont particulièrement suivis. Les indicateurs ministériels, construits à partir des données du recensement, permettent de décrire les caractéristiques socio-économiques des établissements scolaires. Deux groupes d'indicateurs sont ainsi constitués : les indicateurs relatifs aux caractéristiques des familles et les indicateurs de « cheminement scolaire ».

L'évaluation est plutôt positive de la part des établissements qui conservent leur autonomie. Une enquête auprès de la direction des écoles-cibles, menée en 1998, a permis d'identifier, chez les élèves, trois familles de besoins éducatifs principaux à couvrir :

- le français, la communication orale et écrite, la lecture ;
- les besoins culturels ;
- l'estime de soi et la valorisation, la discipline et l'encadrement, la stimulation et la motivation, l'aide aux devoirs.

Deux autres problèmes « en émergence » ont aussi été signalés. Il s'agit du développement psychosocial de l'élève et des problèmes de comportement et la prévention de la violence.

### L'Australie

En 1973, le gouvernement australien prend en compte certaines recommandations du *Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission*. Celui-ci propose de mettre en œuvre un programme destiné aux *disadvantaged schools* de manière à fournir des ressources supplémentaires aux écoles qui scolarisent des proportions importantes d'élèves issus de communautés pauvres. Les recommandations du rapport suggèrent de consacrer environ 3 % des fonds fédéraux pour l'enseignement primaire et secondaire dans ce cadre, dès 1974. L'échelle socio-économique (*socio-economic scale*) construite en 1973 est établie sur la base de variables

du recensement : le statut socio-économique, l'appartenance ethnique, la durée des études, le chômage, la mobilité résidentielle, certains aspects liés à la famille, l'appartenance religieuse, le nombre d'aborigènes et les conditions d'habitation. Ces variables sont « assemblées » en un seul indicateur. Les scores attribués aux écoles sur l'échelle socio-économique sont établis à partir d'une mise en correspondance des secteurs statistiques (*Collector's Districts*) et des écoles, sur la base de leur aire de recrutement. C'est ce modèle qui sert de référence au système actuel en Communauté française de Belgique.

### Les Pays-Bas

Aux Pays-Bas, les parents bénéficient, comme en Belgique, d'une grande liberté de choix. De manière à compenser les effets de ségrégation entre écoles, plutôt que

de lutter contre celle-ci, des moyens supplémentaires sont accordés aux établissements qui scolarisent un grand nombre d'enfants désavantagés de manière à assurer à tous une éducation de qualité. Les écoles privées (environ 70 % de l'ensemble des établissements), constituées sur une base religieuse (catholique ou protestante) ou pédagogique (écoles Montessori, par exemple) sont financées sur la base d'une égalité de traitement par rapport aux écoles publiques consacrée par la Constitution hollandaise en 1917. Jusque dans les années soixante, la liberté de choix des parents n'était pas considérée comme un droit individuel accordé à un consommateur, mais comme la possibilité de scolariser ses enfants dans une école du caractère religieux des parents ou qui correspond à leurs convictions. Progressivement, avec l'arrivée de migrants, principalement dans les centres urbains, la sécularisation de la société hollandaise et le dévelop-

pement d'un comportement plus individuel de consommateur scolaire, se développe une importante dualisation du système éducatif, en terme de performances scolaires. Le choix, et donc la ségrégation, sont d'autant plus importants que la densité de population est élevée et l'offre étendue, notamment dans les villes. Les caractéristiques confessionnelles ou non des établissements deviennent de plus en plus secondaires. C'est après la seconde guerre mondiale que ce système de financement unique, quelles que soient les différences socio-économiques des élèves, apparaît comme n'offrant pas des garanties d'égalité d'opportunité. Des modifications entreront en vigueur dans les années soixante-dix de manière à introduire des mécanismes compensatoires à travers un système de « financement pondéré » en faveur des établissements scolaires de l'enseignement fondamental qui accueillent des enfants issus de familles défavorisées et des établisse-

## Bibliographie

*Actes du colloque international : la discrimination positive en France et dans le monde, 5-6 mars 2002.* Paris, ministère de l'Éducation nationale- SCÉRÉN (CNDP), 215 p., 2003.

Bouveau, P. (1999). « L'efficacité des systèmes éducatifs. ZEP: le miracle se fait attendre ». *Sociétal*, 26, p. 62-65.

Demeuse, M. (2003). « Réduire les différences : oui, mais lesquelles ? » in ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie, *La discrimination positive en France et dans le monde.* Paris : SCÉRÉN-CNDP.

Demeuse, M., Monseur, C. (1999). « Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique ». *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2-3), p. 97-127.

Demeuse, M., Nicaise, J. (2005). « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation ». In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten et J. Nicaise. *Vers une école juste et efficace.* Bruxelles : De Boeck.

García-Huidobro, J.E. (1994). « Positive discrimination in education: its justification and a Chilean example ». *International Review of Education*, 40(3-5), p. 209-221.

Guttman, C. (1993). « All Children Can Learn: Chile's 900 Schools Programme for the Underprivileged ». *Education for All: Making It Work.* Paris: Unesco.

Jennings, J.F. (2001). « Title I : Its Legislative History and Its Promise ». In G.D. Borman, S.C. Stringfield & R. Slavin (Eds). *Title I. Compensatory Education at the Crossroads.* Mahwah (USA) : Lawrence Erlbaum Associates.

Karmel, P.H. (ed.). (1973). *Schools in Australia.* Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Moisan, G. (s.d.). *Programme de soutien à l'école montréalaise. Aide aux écoles de milieux défavorisés de grands centres urbains: déterminants communs, trajectoires multiples.* Communication au séminaire international organisé par le ministère de l'Éducation du Québec (28-31 mars 2000).

Ross, K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Need.* Hawthorn (Victoria) : Australian Council for Educational Research.

Ritzen, J.M.M., Van Dommelen, J., De Vijlder, F.J. (1997). « School finance and school choice in the Netherlands ». *Economics of Education Review*, 16(3), p. 329-335.

Ross, K.N., Levacic, R. (1999). *Needs-Based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools.* Paris: UNESCO Publishing. International Institute for Educational Planning.

Rowles, D. (2001). « Zones prioritaires d'action éducative (EAZ) ». In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP ».* Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : ministère de l'Éducation. Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF, p. 216-225.

Sotomayor, C. (2001). « L'hétérogénéité : une contrainte ou une ressource ? L'expérience du programme des 900 écoles du Chili ». In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP ».* Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : ministère de l'Éducation. Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF.

ments qui se situent dans des zones où se regroupent de nombreuses familles défavorisées.

## Le Chili

Au Chili, comme dans un grand nombre de pays, le système éducatif est passé, avec le retour à la démocratie en 1990, d'une préoccupation relative à l'égalité d'accès, pratiquement atteinte dès les années soixante-dix, à une préoccupation centrée sur l'égalité des résultats. Il existe, à la fin de la dictature militaire, un grand décalage entre les différents établissements, dont certains, totalement privés et payants,

sont fréquentés par les élèves les plus favorisés, alors que d'autres sont dans un état désastreux et scolarisent une frange particulièrement déshéritée de la population. Les résultats obtenus à des tests de performance en 1982, 1984 et 1988, sous le régime militaire, donnent une sérieuse impulsion en faveur d'un programme de discrimination positive qui voit le jour dès le lendemain du changement de régime, le 11 mars 1990. Le *Programme des 900 écoles* ou *P-900* tend à fournir une réponse aux disparités énormes qui existent dans le système et qui avaient été occultées par le « miracle chilien », dont les dividendes n'ont

pas profité à tous de la même manière (4,5 % de croissance annuelle, mais 44 % de la population jugée incapable de subvenir à ses besoins de base en 1990).

Le programme *P-900* s'attache à relever le niveau des écoles qui obtiennent les résultats les plus bas dans les apprentissages de base (lecture, écriture et mathématique) durant les quatre premières années de la scolarité. Cette aide est ciblée sur les écoles dont les résultats sont les plus faibles au SIMCE (test national passé en 4<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année). Ces écoles sont aussi celles qui scolarisent les élèves les plus défavorisés. En 1991, les écoles incluses dans le programme représentent 15,1% des établissements scolaires, soit 222 491 élèves ou 21% de la classe d'âge concernée et 7 267 enseignants. Le programme implique également des « moniteurs », c'est-à-dire des jeunes gens issus de la communauté locale. L'aspect « communautaire » du programme est une composante importante. Sa mise en œuvre est planifiée sur trois années dans les écoles sélectionnées : initiation du programme, travail avec les chefs d'établissement puis mise en œuvre dans les classes. Le programme n'a pas pour objectif de modifier en profondeur les structures actuelles et les établissements, selon les résultats aux tests nationaux, peuvent sortir du programme pour faire la place à d'autres.

Le *Programme des 900 écoles*, outre l'identification des établissements à aider (en principe, les 10 % des établissements les moins performants aux tests nationaux qui scolarisent les élèves les plus pauvres, soit environ 900 écoles), développe un ensemble d'actions bien ciblé, issu des résultats de recherches et de constats empiriques. Les actions sont aussi bien destinées à améliorer les résultats scolaires que d'autres paramètres, comme l'estime de soi ou l'implication de la communauté. Cette dernière composante n'est pas neuve en Amérique latine et fait explicitement référence aux écrits de Paulo Freire.

Le programme s'appuie sur une base de données qui permet d'en suivre

## Un dossier à consulter en ligne

Sur le site de l'INRP vous trouverez un dossier réalisé en 2004 par la cellule de veille scientifique et technologique (VST) et le centre Alain Savary. Il est intitulé *Politiques compensatoires : éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon*. Vous sont proposées des informations en français et en anglais, un état des lieux sur la recherche en éducation et les ZEP en France et un texte de Denis Meuret sur les politiques compensatoires en France, en Angleterre et aux États-Unis.

Dans ce texte Denis Meuret explique qu'en France l'expérience des ZEP donne des résultats décevants ou mitigés et faisant référence à son étude de 1994 (RFP, n° 109), il montre que « la politique ZEP n'a pas réussi à annuler, pour les populations défavorisées, l'effet négatif propre lié au cumul des handicaps dans certaines zones ». En Angleterre il s'agit « d'aider les établissements en difficulté qui veulent s'en sortir en se fixant des objectifs précis » et en 2000 une évaluation nationale montre l'efficacité des *Education Action Zones* (EAZ) : « l'augmentation de la réussite scolaire à sept ans en EAZ est deux fois supérieure à la moyenne nationale ; on retrouve une augmentation supérieure à l'augmentation nationale à onze ans mais les résultats sont moins nets à quatorze ans ». Aux États-Unis la politique d'éducation compensatoire a été plusieurs fois réformée depuis les années soixante et la loi de 2002 préconise de mieux former les enseignants des écoles en difficulté. « La philosophie de cette politique repose sur le fait qu'un service est dû aux élèves, que tous doivent atteindre le niveau minimal ».

Un dossier qui apporte des réflexions et des références utiles aux acteurs éducatifs :

[http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Educ\\_prioritaire/sommaire.htm](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Educ_prioritaire/sommaire.htm)



le développement et d'en piloter la mise en œuvre en en contrôlant les résultats. Le programme P-900 ne basant pas la sélection des établissements bénéficiaires sur les caractéristiques socio-économiques des élèves, mais bien sur les performances scolaires, conduit à reconsidérer les écoles et à leur permettre de sortir du programme dès qu'elles satisfont aux critères de résultats. Elles sont alors éventuellement prises en charge par d'autres programmes de manière à pouvoir maintenir les résultats obtenus. Actuellement, seule une centaine d'établissements semble encore incapable de progresser de manière satisfaisante et se rapprocher de la moyenne nationale.

### La Tunisie

Le programme d'éducation prioritaire tunisien a été mis en place à la rentrée scolaire 2001. Les écoles primaires et préparatoires y ont été sélectionnées sur la base d'indicateurs purement scolaires (taux de réussite et d'abandon, résultats à des examens externes...), même si ceux-ci sont très largement corrélés avec le niveau socio-économique des populations. Cette solution a été préférée, notamment parce que les données socio-économiques sont relativement peu disponibles au niveau d'agrégation considéré (la population d'un bassin scolaire) alors que les informations scolaires sont disponibles et relativement comparables d'un établissement à l'autre (examens régionaux et examens de fin d'études de l'école de base). Contrairement à beaucoup d'autres programmes de ce type, menés dans des pays fortement industrialisés et urbanisés (comme les États-Unis, la France, l'Angleterre ou la Belgique), ce sont principalement des écoles rurales qui sont identifiées comme prioritaires.

### Conclusion

Les discriminations positives, lorsqu'elles sont établies sur un ciblage précis des publics scolaires se rappro-

chent des systèmes de formules généralisées de financement, comme Ross et Levacic (1999) les présentent dans leur ouvrage, malheureusement publié exclusivement en anglais et en espagnol. Le principe de ces formules est d'établir le financement de chaque établissement scolaire sur la base de sa composition et en fonction de caractéristiques identifiées comme potentiellement source de handicap scolaire. En quelque sorte, il s'agit d'une approche généralisée des discriminations positives : plutôt que de fonctionner en termes de tout ou rien – être ou ne pas être en ZEP –, les formules de financement attribuent des moyens plus ou moins importants selon la composition de la population scolaire, sans pour autant stigmatiser les élèves particuliers à travers un traitement spécifique. A partir des moyens dévolus à l'établissement, c'est à l'équipe éducative ou de direction de décider de leur utilisation et d'individualiser les traitements sur la base de l'enveloppe variable qu'elle reçoit.

À côté de ces mécanismes de financements différenciés dont nous venons de présenter rapidement quelques variantes, il reste encore

### **En Tunisie, les écoles rurales identifiées comme prioritaires**

un domaine largement absent dans les politiques publiques : l'évaluation systématique des résultats obtenus grâce à ces moyens supplémentaires. Naturellement, cette évaluation peut faire peur à tous les acteurs, quelles que soient leurs convictions : si les résultats sont plus faibles, il peut aussi bien s'agir d'un manque de moyens que d'une mauvaise utilisation, voire une mauvaise allocation de ceux-ci. Et comme nous ne savons rien ou presque de ce qui est réellement entrepris avec ces moyens dans chaque établissement (les pratiques sont à la fois peu unifiées, ce qui n'est pas nécessairement une mauvaise chose, mais aussi peu ou mal décrites, ce qui est plus ennuyeux), il est impossible de savoir ce qui marche ou non, en termes de résultats attendus. Il y a donc fort à parier que, quelles que soient les orientations futures, elles ne seront pas prises sur des bases



## Marc Demeuse

Docteur en sciences psychologiques (université de Liège) et statisticien, Marc Demeuse est membre de l'Institut d'administration scolaire de l'université Mons-Hainaut (INAS) depuis octobre 2004, après un an passé à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) de l'université de Bourgogne/CNRS et plus de dix ans passés au service de pédagogie théorique et expérimentale de l'université de Liège.

Il a également été enseignant dans deux Écoles normales belges. Il est responsable de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe (ADMÉE- Europe).

Ses travaux de recherche portent en particulier sur l'évaluation des acquis des élèves, les mécanismes de pilotage et de régulation des systèmes éducatifs, notamment sous l'angle de l'équité éducative en Belgique francophone, en Europe et sur le plan international.

## Des politiques publiques interdépendantes

La politique des ZEP n'échappe pas aux critiques qui peuvent être adressées aux autres politiques publiques. Certes, ses résultats, ici remarquables et là préoccupants, sont difficilement mesurables et vraisemblablement limités : l'effet probable majeur de certaines ZEP est seulement d'éviter – ce qui n'est pas rien ! – que la dégradation des conditions socio-économiques ne se traduise par un effacement des résultats scolaires. Il y a donc place pour une large réflexion collective sur ce qui devrait être amélioré dans la scolarisation des élèves de milieu populaire. Mais cela ne justifie ni les condamnations péremptoires assénées depuis leur chaire médiatique par des professeurs qui n'ont jamais mis les pieds dans un collège populaire, ni les titres accrocheurs et trompeurs « ZEP, zones d'échec prolongé », « ZEP : le bide scolaire », qu'un journal n'a pas hésité à épingleur en « une ». Dans un article beaucoup plus nuancé, il est cependant rappelé que les pouvoirs publics ne sont pas allés au bout de leur intention de « donner plus à ceux qui ont moins ». Le budget de l'éducation nationale va toujours aux mieux nantis et même s'il est légitime de s'interroger sur les moyens alloués aux ZEP, la déploration des « milliards dépensés pour les ZEP » est assez hypocrite. Si les progrès des élèves ne sont pas seulement affaire de moyens ceux-ci sont indispensables pour manifester une priorité collective.

Les événements qui ont agité certaines « banlieues » soulignent les limites des politiques conduites jusqu'à présent. Dans le domaine du logement, la loi SRU a permis d'augmenter la part de logements sociaux dans certaines villes mais ces logements restent l'exception dans d'autres villes, dont les maires sont donc en contravention avec la loi républicaine. Dans le domaine de l'emploi, la mobilisation des pouvoirs publics et de certains employeurs ne parvient pas à faire réellement reculer les discriminations qui frappent les jeunes « issus de l'immigration », quand ils se présentent pour un emploi ou pour un stage. La suppression de la police de proximité a probablement contribué à transformer en confrontation toute interaction entre les agents de la force publique et les « jeunes des quartiers ». Contrairement à ce qu'on a pu entendre ou lire, on peut faire l'hypothèse que le problème d'une grande partie de ces jeunes en révolte, ce n'est pas qu'ils veulent « tout, tout de suite », c'est plutôt leur sentiment qu'ils n'ont « rien, jamais » : que les frustrations qui leur sont imposées ne débouchent que trop rarement pour eux sur un « mieux » assuré.

Cela dit, ce que nous rappellent, semble-t-il, ces premiers jours de novembre, c'est que les politiques conduites sont, bon gré mal gré, solidaires les unes des autres. À quoi sert de réussir sa scolarité en se mobilisant, en s'appuyant sur l'encouragement parental et sur des équipes enseignantes qui « y croient », si c'est pour voir sa candidature rejetée au nom d'un patronyme, d'un faciès, ou de la résidence dans une « cité à problèmes » ? Politique de l'espoir (qui se construit entre autres dans l'école) et politique du respect (qui concerne l'ensemble de l'espace public) ne peuvent qu'aller de pair. Le mépris est devenu hors de prix. ■

*Dominique Glasman, professeur de sociologie (université de Savoie et Grenoble 2), président du comité scientifique du centre Alain Savary*

### ■ ZOOM

*Cohésion éducative à Romans*

### ■ RECHERCHE

*Le désaccord entre l'école et les familles populaires*

### ■ BOUSSOLE

*Anniversaires pour la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)*

### ■ RESSOURCES

*Être utile et agir avec l'AFEV*

### ■ ENTRETIEN

*Jean-Pierre Terrail*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Apprendre et enseigner en ZEP*

Deux textes écrits par XYZep et proposant un résumé d'une partie de la note de synthèse sur « La recherche en éducation et les ZEP en France » rédigée par Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex et publiée par la *Revue française de pédagogie* en 2002 et 2004 (RFP n° 140 et n° 146).

# Cohésion éducative à Romans

Michèle Théodor (centre Alain Savary)



Atout foot  
à Romans

Vingt-deux ans de politique ZEP à Romans-sur-Isère et, aujourd'hui, la mise en place d'une équipe de réussite éducative : visite et entretien avec XYZep<sup>1</sup>.

## L'évolution des logiques d'action

Les coordonnateurs du REP m'expliquent que, depuis la relance des ZEP (1997), la dynamique émanait de l'Éducation nationale, la politique conduite par la ville semblant alors en sommeil. Aujourd'hui, la tendance est à l'inversion. Ils décrivent aussi une autre évolution locale car, s'ils ont longtemps pensé que pour favoriser la réussite scolaire il suffisait que des éducateurs prennent les enfants en charge en dehors du temps scolaire (pour des actions socioculturelles ou sportives), après 1998 s'est mise en place une autre logique avec la création de micro-projets permettant l'évolution des postures pédagogiques des enseignants et des échanges entre partenaires. C'est dans cette logique

que travaille le groupe de pilotage du projet éducatif local (PEL). Cette évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité a permis de modéliser les projets du REP de Romans. Et, l'arrivée d'un nouvel adjoint à l'éducation a renforcé le travail partenarial entre le REP et la ville. Le cadre fixé repose sur la cohérence entre les objectifs du contrat d'agglomération, ceux du contrat de ville et ceux du contrat de réussite. L'enfant doit être au centre du dispositif et toute action doit associer l'école, les familles ainsi que le porteur de l'action.

## Le fonctionnement

Les enseignants repèrent les enfants pour qui un accompagnement peut être bénéfique. L'accompagnement à la scolarité peut avoir lieu dans différentes structures. Il peut aussi se dérouler dans les familles et, (depuis cette année,) pour les élèves de cours préparatoire dans le cadre des clubs *Coup de pouce*<sup>2</sup>. Il peut se faire dans le cadre des clubs sportifs de la ville qui, en échange de la subvention municipale, s'engagent à mener un travail éducatif : ils doivent véritablement repenser leur activité dans l'esprit du PEL. C'est ainsi que fonctionne, par exemple, *Atout foot* : plusieurs fois par semaine les enfants inscrits au foot vont, autour de cette activité sportive, travailler la lecture (celle du journal *L'équipe* par exemple), l'écriture (pour inviter à une rencontre), les règles du jeu collectif. Tous les acteurs sont concernés par l'évaluation et, pour les clubs sportifs, elle porte aussi sur les performances sportives des enfants pour lequel le niveau d'exigence est ambitieux. Une des difficultés est la continuité de cet accompagnement pour les élèves du collège. Le principal explique que le dispositif

École ouverte répond à cette pédagogie du détour. Néanmoins, la rupture entre l'école et le collège est liée à des facteurs multiples et complexes : le collège n'est pas en ZUS<sup>3</sup>, les financements du collège dépendent du conseil général, etc. Ce qui convient à l'enfant est à repenser pour l'adolescent.

## Du projet éducatif local à l'équipe de réussite éducative

L'annonce des mesures éducatives du plan de cohésion sociale a eu lieu au moment où la réflexion sur le PEL arrivait à son terme. Le flou des propositions nationales a permis au collectif de s'approprier ces mesures en les liant au PEL. Une réflexion approfondie sur le lien entre l'action de l'école et le péri-scolaire, un long travail partenarial sur le diagnostic et le projet ont permis d'intégrer facilement cette proposition de l'État vécue aussi comme la reconnaissance du travail mené localement. Ainsi le travail collectif a pour but aujourd'hui de mettre en place des dispositifs différents selon les âges et les difficultés rencontrées : dispositifs passerelles pour les plus jeunes, échanges entre les classes (REP et hors REP) sur la base de projets pédagogiques, pôle relais pour les collégiens, pôle ressources pour accompagner la transformation des pratiques professionnelles, etc.

Bien des questions demeurent : une équipe de réussite éducative peut-elle être efficace si, dans le même temps, les moyens de droits communs sont diminués ? Comment agir pour faire que chacun soit porteur des règles de vie, des lois ? La mixité sociale est-elle une fin en soi ? Comment la discrimination positive peut-elle déboucher sur plus d'égalité ? Est-il possible de régler les problèmes sociaux localement s'il n'y a pas globalement une autre répartition des richesses ?

En début de matinée, mes interlocuteurs échangeaient à propos des quelques pouelles brûlées dans la nuit et des 150 000 € versés le jour même pour l'équipe de réussite éducative. Je les quitte alors qu'ils enchaînent avec enthousiasme sur une autre réunion afin de passer à l'étape suivante de mise en œuvre de leurs projets. ■

## Un contexte d'extrême pauvreté

Romans-sur-Isère (33 000 habitants), seconde ville de la Drôme, était la capitale de la chaussure de luxe : 250 fabricants après guerre, 3 en 2000. Il y a aujourd'hui 22 % de chômeurs. À l'est de la ville se situe le quartier de La Monnaie où vit 15 % de la population. C'est le plus pauvre de la région Rhône-Alpes. Avec près de 90 % de catégories socioprofessionnelles défavorisées en primaire, le quartier est classé en zone d'éducation prioritaire depuis 1982. La ZEP, aujourd'hui devenue REP, comporte neuf écoles, un collège avec SEGPA et un lycée professionnel. Dès 2003 le quartier a été concerné par une opération de renouvellement urbain visant à ré-instaurer une mixité sociale.

1. Nous remercions vivement nos interlocuteurs pour leur accueil et leur disponibilité : Christian Imbert principal de collège, Joël Monteillet coordonnateur et directeur d'école, Philippe Pourtier représentant de l'apfÉE, Jacky Rousset coordonnateur et professeur de collège, Christian Watremez adjoint à l'éducation.

2. Les clubs Coup de pouce-CLÉ sont organisés par l'apfÉE (Association pour favoriser une école efficace) à l'initiative de Gérard Chauveau.

3. ZUS : Zone urbaine sensible.

# Le désaccord entre l'école et les familles populaires

Pierre Périer (IUFM de Bretagne, CRÉAD)

**A**près avoir été longtemps tenus éloignés de l'institution scolaire, les parents ont été progressivement conduits à s'investir dans la scolarité de leurs enfants, à se convertir au rôle de parent d'élève et de partenaire de l'école. Qu'en est-il des parents de milieux populaires ?

Pour cette recherche nous avons rencontré une cinquantaine de parents des couches populaires (dont une partie issue de l'immigration ou d'origine étrangère). Dans les entretiens ils se sont montrés disposés à croire en l'école et à la réussite sociale par l'école. Mais leur manière d'exprimer leur intérêt pour l'école comme leur investissement dans la scolarité de leurs enfants ne semblent pas adaptés à ce que l'école attend et reconnaît. Il se peut même que cet intérêt et cet investissement ne soient pas perçus par les agents de l'institution scolaire. Ainsi, entre les familles populaires et l'école, plus largement qu'un malentendu (qui pourrait être surmonté), il existe, sous certains aspects, une véritable confrontation symbolique : un différend. Nous avons analysé ce différend et ses effets sous trois angles principaux.

En premier lieu nous avons constaté que l'acculturation des familles populaires au monde scolaire ne se traduit pas par un abandon des valeurs propres à leur milieu mais par des formes d'hybridation entre des normes et références plus ou moins compatibles, les leurs et celles de l'école. Ainsi, les familles ont des attentes d'ordre moral et éducatif qui ne trouveront pas toujours l'écho souhaité à l'école. Les parents de milieux populaires ont une vision jugée conservatrice voire passiviste de l'école. D'aucuns réclament, par exemple, le port de la blouse. Pour eux certains principes : l'autorité des



Sociologue, maître de conférences à l'IUFM de Bretagne et chercheur au CRÉAD (Centre de recherches en éducation, apprentissages et didactiques), **Pierre Périer** est l'auteur de l'ouvrage *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, édité par les Presses universitaires de Rennes, postface de J.-M. de Queiroz.

enseignants, la discipline collective, l'équité de traitement entre les élèves, etc. sont essentiels pour la sécurité et le devenir scolaire de leurs enfants.

Le second angle d'analyse montre que le différend se niche aussi dans l'inégalité du partenariat entre l'école et les familles populaires. L'égalité de statut entre les parents et les agents de l'école associés dans une démarche de co-éducation n'est qu'apparente : les dispositions et ressources culturelles requises pour se faire reconnaître comme partenaire (langage, connaissance du système éducatif, compréhension des attentes de rôles...) sont très inégales. Cela engendre l'exclusion ou la stigmatisation de ceux que l'école voudrait rencontrer davantage. De plus, la figure des parents « non-partenaires » nourrit les accusations de « démission éducative » ou de « désintérêt scolaire » des familles populaires. À rebours de cette représentation, trois logiques sont identifiées chez les familles populaires : une logique de confiance qui peut se retourner en un sentiment d'injustice face à des situations scolaires trop compromises ou des sanctions et verdicts sans appel ; une logique de critique ou de revendications que l'idéologie du partenariat tend à écarter ; une logique de

défense individuelle et familiale, lorsque les jugements scolaires qui affectent l'estime et l'image de soi risquent de blesser une identité et une dignité déjà mises à mal.

Quant au troisième angle d'analyse, il pose la question de l'orientation telle qu'elle est vue par les familles populaires. Loin des comportements stratégiques et des conduites d'anticipation, celles-ci s'en remettent plus précocement à l'école et surtout au choix de l'enfant : elles ont tendance à lui confier la responsabilité d'une décision dont elles ne voudraient surtout pas qu'elle leur soit ultérieurement reprochée. Sans repères scolaires ni même professionnels, les familles populaires sont sans légitimité pour éclairer les choix. S'ouvre alors un espace d'incertitudes et peut-être de perte de pouvoir parental, en rupture avec les modèles d'insertion que les parents ont connus. Dans les fractions populaires les moins fragilisées, une forte mobilisation, faite d'espérances et de renoncements mêlés, se déploie. Les migrations résidentielles ou scolaires, les sacrifices financiers, la persévérance face au doute ou à la difficulté, la reformulation identitaire engendrée par le « succès » scolaire sont autant de signes d'un investissement pour conquérir la vie « normale » que d'autres tiennent pour acquise.

Par ces analyses, cette recherche vise à apporter les éléments d'une réflexion pour surmonter le différend et, au-delà, engager les familles et l'école vers un nouveau compromis plus proche des intérêts populaires. ■

INRP, Lyon, mercredi 5 avril 2006

## Journée d'étude du centre Alain Savary

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

Renseignements : tél. 04 72 76 62 37

# Anniversaires pour la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

Les 12 et 13 septembre derniers, le ministère de la Justice commémorait le soixantième anniversaire des ordonnances de 1945 : celle de février relative à l'enfance délinquante et celle de septembre portant création de l'Éducation surveillée (devenue depuis Protection judiciaire de la jeunesse communément appelée PJJ). Ces deux journées ont été l'occasion de nombreuses interventions de chercheurs, magistrats, éducateurs, élus et thérapeutes. Ces interventions ont permis de mesurer les enjeux tout à fait actuels de l'ordonnance de février 1945 : est-elle dépassée ? Est-elle inadéquate au regard des législations européennes, des droits de l'enfant, des actes de délinquance des jeunes d'aujourd'hui ? La priorité est-elle la réforme du cadre législatif ou l'équilibre à trouver entre sanction et éducation ?

La plupart des intervenants se sont accordés pour dire la nécessité de la continuité de l'action éducative qui, pour produire des effets, a besoin de temps, de persévérance et de personnels compétents. Ils ont été nombreux à déplorer le rôle des médias qui, favorisant une approche émotionnelle et simplificatrice des faits de délinquance, entretiennent un sentiment d'insécurité dans l'opinion publique. Et, sous la pression de l'opinion, les politiques peuvent être conduits à prendre des mesures contraires aux missions éducatives, notamment celles

dévolues à la PJJ. Cette célébration est pour nous l'occasion de faire le point sur la PJJ, son rôle et ses liens avec l'Éducation nationale : entre éducation et sanction.

Longtemps les enfants ont été emprisonnés avec les adultes, puis des établissements pénitentiaires et de rééducation leur ont été dévolus jusqu'à ce qu'en 1945, la justice des mineurs soit entièrement repensée. À la Libération, la volonté dominante, considérant « qu'un enfant ne peut avoir pleinement conscience de la gravité de son acte », se place résolument du côté de l'éducation plutôt que de la répression. Et « L'ordonnance du 2 février 1945, texte fondateur de la justice des mineurs, pose le principe de la primauté de la mesure éducative sur la sanction »<sup>1</sup>. Aujourd'hui, les éducateurs des services de la Protection judiciaire de la jeunesse sont des fonctionnaires qui, sur mandat du juge des enfants, suivent des jeunes en danger (assistance éducative) et/ou délinquants (ordonnance pénale). Ils proposent au juge des solutions éducatives adaptées à chacun et doivent être garants de l'application des décisions prises par le magistrat dans le cadre pénal. Ils orientent et s'occupent de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui leur sont confiés, ils élaborent avec chaque jeune un projet éducatif individualisé. Ils exercent leur métier dans un des trois domaines que sont l'hébergement, le milieu ouvert, l'insertion.

## Pour en savoir plus...

Jean-Pierre ROSENCZVEIG  
*Le dispositif français de protection de l'enfance.*  
Liège : Jeunesse et droit, 2005.

Michel HUYETTE  
*Guide de la protection judiciaire de l'enfant.*  
Paris : Dunod, 2003.

Maryse VAILLANT  
*La réparation : de la délinquance à la découverte des responsabilités.*  
Paris : Gallimard, 1999.

Jacques FAGET  
*Sociologie de la délinquance et de la justice pénale.*  
Toulouse : Erès, 2003.

Maurice BERGER  
*L'échec de la protection de l'enfance.*  
Paris : Dunod, 2004.

tion. Le Service éducatif auprès du tribunal (SEAT) assure au quotidien les urgences et doit trouver rapidement des solutions pour les mineurs qui lui sont présentés. Divers types d'établissements accueillent les jeunes mineurs en danger : des foyers, des centres d'action éducative, des centres de jour, des centres éducatifs renforcés ainsi que des centres de placement immédiats.

La PJJ est un partenaire institutionnel de l'Éducation nationale et, à ce titre, les professionnels peuvent être amenés à travailler ensemble aussi bien dans le cadre d'équipes éducatives que dans de nombreux dispositifs tels que les cellules de veille éducative, les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, etc. Elle peut également être un acteur des politiques éducatives locales, notamment par le biais des *Contrats éducatifs locaux*, des *Contrats locaux de sécurité et de prévention de la délinquance*...

Les éducateurs PJJ travaillent dans le cadre scolaire lorsqu'ils appartiennent à l'équipe pédagogique des classes relais. Leur mission, pas encore assez définie, repose sur l'idée d'un partenariat entre professionnels dont les compétences sont d'emblée complémentaires. ■

## Les mots du poète

Bandit ! Voyou ! Voleur ! Chenapan !  
C'est la meute des honnêtes gens  
Qui fait la chasse à l'enfant  
Il avait dit j'en ai assez de la maison de redressement  
Et les gardiens à coup de clefs lui avaient brisé les dents  
Et puis ils l'avaient laissé étendu sur le ciment

Jacques Prévert  
(extrait de *Paroles*, éditions Gallimard)

Ce poème de Jacques Prévert évoque les violences faites aux enfants du bagne de Belle-Île après leur mutinerie d'août 1934.

1. Ministère de la Justice. *La justice des mineurs.*  
Col. Les guides de la justice. Paris, 2001.

2. *Idem.*

# Être utile et agir avec l'AFEV

Interview d'Élise Renaudin  
et d'Eunice Mangado  
(permanents de l'AFEV)

L'AFEV, Association de la fondation étudiante pour la ville<sup>1</sup>, a été créée en 1991 par une poignée d'étudiants. Elle met aujourd'hui en relation 5 000 étudiants et 8 000 jeunes.

Le fondement de notre accompagnement éducatif est l'idée qu'une partie de la jeunesse peut être ressource pour une autre : une qui est plutôt en voie de réussite sociale et une autre qui est plutôt en risque d'exclusion. Ces deux jeunes peuvent s'apporter mutuellement : un étudiant qui n'a pas terminé ses études peut, parce qu'il est, lui aussi, en phase d'apprentissage, apporter quelque chose à un enfant ou à un jeune. Et, de leur côté, les étudiants affirment recevoir autant qu'ils donnent (ils découvrent d'autres milieux sociaux, d'autres quartiers). L'implication bénévole et citoyenne de l'étudiant va valoriser l'enfant. Nous ne sommes pas dans le domaine de l'aide aux devoirs mais dans le champ de l'éducation non formelle. Pour la réussite scolaire et éducative il faut mobiliser des compétences transversales, des compétences culturelles.

Il s'agissait d'abord d'un accompagnement à la scolarité puis d'autres axes de travail sont apparus : des actions d'éducation à la santé ou, plus récemment l'orientation. Quel que soit l'accompagnement, les jeunes et les étudiants sont mobilisés dans une dynamique de projet avec un travail sur thèmes, des



sorties, des expositions, des réalisations de jeux, de films, etc. Il est important d'apprendre aux enfants et aux jeunes à se déplacer et à se repérer dans leurs villes. L'ouverture sur l'Europe est également importante : par exemple, des étudiants étrangers ou engagés dans les projets Erasmus sont venus présenter leur pays.

Les enseignants et les équipes repèrent les jeunes susceptibles de bénéficier de ce suivi. L'accompagnement est ensuite proposé aux enfants ou aux jeunes qui doivent adhérer au projet. Le jeune choisit d'être accompagné ou non, il doit s'investir, venir aux rendez-vous. L'accompagnement peut se faire au domicile familial, dans l'établissement scolaire ou dans des maisons de quartier et autres structures. Il s'agit d'un suivi individualisé : l'étudiant n'a pas de programme pédagogique, il donne une aide concrète et il se met à la disposition de l'enfant. Les étudiants, bénévoles, sont encadrés et suivis par des salariés qui sont là pour coordonner l'action, assurer un suivi, participer à l'évaluation, répondre aux questions et apporter une aide si nécessaire. Les étudiants bénéficient aussi d'une formation. Mais le pari de l'AFEV est de faire confiance à l'étudiant et au jeune suivi, ce sont eux qui mènent l'action.

En cours d'année les liens avec les enseignants sont forts. Il y a un bilan à mi-parcours et, en fin d'année, un questionnaire est adressé à l'enfant, à ses parents et à ses enseignants. Nos critères d'évaluation ne sont pas les mêmes que ceux des enseignants. Les résultats de l'action ne vont pas seulement transparaître par les notes. Nos questionnaires donnent une vision plus qualitative. Nous nous posons aussi la question d'une véritable évaluation scientifique, objective. Nous ne pouvons la faire nous-mêmes et envisageons une collaboration avec un cabinet conseil : quelle plus-value apportent nos actions ? Les enfants concernés étaient d'abord ceux d'âge scolaire (de 6 à 16 ans) et, au début, la majorité des enfants suivis étaient des écoliers. Aujourd'hui ce sont, à

60 %, des collégiens. Depuis 2001, nous travaillons aussi en direction des 16-25 ans, notamment dans la région Rhône-Alpes. Il s'agit toujours du suivi individualisé d'un jeune par un étudiant. Les missions locales identifient des jeunes susceptibles de bénéficier de ce suivi et nous contactent. Nous misons beaucoup sur la proximité générationnelle entre un jeune qui est un peu perdu, qui a des problèmes d'orientation et un jeune qui n'a pas résolu ses propres problématiques d'insertion professionnelles mais qui a des clés et qui va pouvoir l'aider à s'organiser, à faire son CV, à s'exprimer, à avoir confiance en lui... Nous avons également mis en place des actions pour les enfants d'âge préscolaire (en grande section de maternelle). Il ne s'agit pas de commencer les apprentissages mais de construire un contexte favorable à ceux-ci : valoriser le livre, la curiosité, le jeu éducatif... Les étudiants se rendent dans les familles et, sans être des spécialistes de la parentalité, ils agissent aussi avec elles pour les rendre plus légitimes face à l'école ou aux biens culturels.

D'une manière générale l'enfant est considéré dans son contexte social et familial et les étudiants cherchent toujours à impliquer largement les familles par des contacts et échanges fréquents ou en les associant aux divers projets ou visites<sup>2</sup>... ■

## Former les étudiants

Les étudiants ne sont pas des professionnels mais il est important qu'ils aient une réflexion sur le sens de leur engagement. Pour cela, ils reçoivent tous une formation de trois modules (de deux à trois heures chacun). Le premier thème est celui de la définition de l'accompagnement éducatif et du positionnement de l'étudiant (ni prof ni parent). Le second module concerne l'action contre les exclusions et le troisième consiste en échanges de pratiques. Il existe aussi des modules plus spécifiques (pour les élèves nouvellement arrivés en France par exemple). Les formateurs sont des sociologues ou psychologues.

1. L'AFEV est une association d'éducation populaire qui mobilise des étudiants bénévoles dans des actions de solidarité en direction des quartiers en difficulté dans plus de 180 villes en France. Elle salarie soixante-dix permanents dont une quarantaine de chargés de développement local qui coordonnent les projets.
2. L'AFEV publiera en janvier 2006, en partenariat avec l'INJEP, un ouvrage sur son expérience : des témoignages, des réflexions, des contributions de chercheurs.

# Peut-on démocratiser l'école ?

Entretien avec Jean-Pierre Terrail

**Dans cette nouvelle rubrique nous poursuivons nos entretiens. Après Gérard Chauveau, nous donnons la parole à Jean-Pierre Terrail, sociologue à l'université de Versailles, qui présente ses propres analyses. Nous souhaitons, par la publication de ses propos, susciter réflexions et débats.**



## Quel a été votre parcours intellectuel ?

J'ai une double formation de sociologue et d'économiste. Après des recherches très diverses, j'ai rencontré la question de l'école sans l'avoir cherchée. Entreprenant dans les années 1980 une étude des transformations du monde ouvrier, c'est cette question de l'école que j'ai trouvée au cœur des préoccupations familiales ouvrières, sous forme de frustration chez les parents, d'inquiétude pour les enfants, et parfois sous la forme de la réussite longtemps exceptionnelle de ceux qui deviennent des « transfuges »<sup>1</sup>. Au début des années 1990 je me suis intéressé aux conditions de la réussite scolaire des filles<sup>2</sup>; puis les collaborations de travail que j'avais pu nouer au long de ces années m'ont conduit à diriger la publication en 1997 d'un ouvrage collectif, *La scolarisation de la France*<sup>3</sup>.

Rédigé majoritairement par des sociologues, ce livre s'occupait très classiquement des élèves et de leurs familles, quasiment pas de l'institution scolaire elle-même. J'ai rapidement réalisé la nécessité de déplacer le point de vue. On sentait monter dans cette période un raisonnement nouveau : puisque après quarante ans d'école unique<sup>4</sup> un taux d'échec élevé persiste dans les classes populaires, il ne reste plus qu'à revenir à une sélection plus précoce des élèves. Et de fait on le voit encore aujourd'hui : il est de plus en plus difficile de maintenir le point de vue de la démocratisation scolaire si l'on n'explique pas pourquoi l'école n'arrive pas à réduire l'échec massif des classes populaires. C'est le travail auquel je me suis attelé pendant plusieurs années<sup>5</sup>.

## Avez-vous rencontré les enseignants ?

Mon livre *De l'inégalité scolaire* s'est diffusé chez les enseignants, ils m'ont invité à en débattre, ces débats étant d'ailleurs très profitables pour ma propre réflexion. J'ai pu constater un accueil souvent positif chez les collègues du secondaire, plus réticent chez ceux du primaire. J'ai essayé de comprendre cette différence, et de l'éclairer dans mon ouvrage suivant, *École, l'enjeu démocratique*<sup>6</sup>. Aujourd'hui le rapprochement entre les enseignants du primaire et du secondaire est considérable : même niveau de recrutement, de rémunération, mêmes origines sociales, mêmes instances de formation, etc. Une grande opposition subsiste, celle du rapport au métier, des raisons pour lesquelles on devient enseignant. Dans l'immense majorité on ne va pas dans l'enseignement secondaire pour enseigner mais pour pratiquer la discipline que l'on aime. Les professeurs des écoles ne sont pas spécialistes d'une discipline, et se perçoivent comme éducateurs autant que comme instituteurs. Ils ont bien sûr conscience de leur rôle de guides de l'entrée dans la culture écrite. Mais ils peuvent avoir tendance à le minorer. D'autant qu'ils réduisent souvent cette entrée à l'acquisition de techniques « simples » (lire-écrire-compter), alors que s'y joue tout un remaniement du rapport au langage et au monde. Conduire les apprentissages élémentaires n'est pas plus facile qu'enseigner au lycée et à l'université !

## Quelles sont vos analyses ?

J'ai abordé la question des inégalités sans idées a priori concernant tel ou tel système d'apprentissage, simplement soucieux

d'identifier les obstacles à la démocratisation scolaire. J'ai d'abord beaucoup réfléchi sur le « tous capables ». Il me paraissait impossible, et inefficace, de s'en tenir en la matière à un acte de foi militant. Cela m'a amené à interroger les performances intellectuelles ordinaires de ceux – membres des sociétés sans système d'écriture, enfants d'avant six ans – dont la pensée s'appuie exclusivement sur le langage oral.

On sait en effet que les usages langagiers diffèrent selon le milieu d'appartenance, et que ceux des enfants de parents « cultivés » les préparent mieux à un bon parcours scolaire. Mais quels que soient les limites de leur vocabulaire, leurs défauts de prononciation ou leurs fautes de syntaxe, les autres parlent également, ils sont eux aussi dans le langage humain. Et mes recherches sur les pratiques de l'oral montrent que l'entrée dans le langage et l'usage de la parole, quelles qu'en soient les formes, développent inévitablement les capacités d'abstraction et de raisonnement logique qui sont nécessaires (et suffisantes !) pour entrer normalement dans la culture écrite.

L'argument selon lequel les « jeunes de cité » ne seraient pas vraiment capables (je pense ici à la thèse dite du « handicap socioculturel », agrémentée d'observations sur la déliquescence de la vie sociale dans les quartiers populaires) ne tient pas. Il s'appuie d'une part sur les travaux de recherche qui montrent que les enfants des classes supérieures disposent pour entrer dans la culture écrite de ressources supérieures : mais cet avantage incontestable n'indique en rien que les autres ne disposent pas, pour leur part, des ressources nécessaires. Il s'autorise d'autre part d'un apparent bon sens : puisque les uns réussissent, c'est forcément que ceux qui échouent n'avaient pas les ressources nécessaires. Mais raisonner comme cela suppose qu'il ne saurait y avoir d'autres raisons à leur échec. Sachant les ressources conférées par l'usage le plus ordinaire du langage, ce sont dès lors ces autres raisons qui m'ont intéressé.

## Avez-vous rencontré des objections sur cette question ?

Certains enseignants me disent qu'il leur arrive des élèves dont l'état psychique ne permet pas de faire usage des ressources intellectuelles potentielles. De fait certaines situations familiales plongent les enfants dans un état de sidération mentale peu propice aux apprentissages intellectuels. Il me semble cependant qu'il faut distinguer ces « enfants en difficulté » (la difficulté psychique n'étant d'ailleurs pas une exclusivité des milieux populaires) des « élèves en difficulté ». Le cercle des « élèves en difficulté » est infiniment plus vaste que le cercle « des enfants en difficulté ». Le problème des enfants en



difficulté est davantage du ressort des psychologues. Quant aux enseignants, on peut attendre d'eux qu'ils abordent les difficultés d'apprentissage en tant qu'enseignants, c'est-à-dire en s'efforçant d'identifier les raisons proprement cognitives de ces difficultés, en interrogeant les processus proprement intellectuels qui sont en jeu dans ces situations d'apprentissage.

D'autres interlocuteurs évoquent le manque d'appétence pour les savoirs de la culture écrite, qui rend très difficile la mise en activité intellectuelle de certains élèves. Nous avons fait plusieurs enquêtes dans mon labo sur les élèves les plus « démotivés ». Il s'agit très généralement moins de « décrocheurs » que de « non accrocheurs », qui sont en échec depuis le CP. Quand ils sont arrivés à l'école ces jeunes avaient envie, comme tout le monde, d'apprendre à lire et écrire : ils ne sont pas nés démotivés, ils le sont devenus entre le CP et le collège. C'est le fait de ne pas réussir normalement les apprentissages qui les a découragés. C'est là me semble-t-il un constat tout à fait essentiel, qui rappelle que le problème d'une bonne pédagogie n'est pas de motiver les

élèves pour qu'ils apprennent, mais de bien conduire les apprentissages pour éviter qu'ils se découragent.

### Comment la difficulté scolaire se transforme-t-elle en échec ?

Aujourd'hui, deux élèves sur trois n'arrivent pas (à des degrés très divers) à surmonter les difficultés rencontrées dans les matières fondamentales de la culture écrite, français et maths. Le fait que cet échec se concentre particulièrement sur les jeunes des classes populaires tient à deux séries de raisons : les structures de notre école « unique » d'une part ; les systèmes d'apprentissage que nous utilisons de l'autre. Les examiner permet du même coup de comprendre à quel prix une véritable démocratisation scolaire est possible<sup>7</sup>.

L'école unique est une école concurrentielle, c'est l'école de tous contre tous, une école qui organise la compétition entre les élèves depuis la petite section de maternelle. Les uns doivent réussir, les autres échouer. Et il est inévitable dans une telle compétition que ceux qui arrivent avec les ressources les plus faibles soient assignés à la place

### L'école unique est une école concurrentielle

des perdants : au redoublement, aux classes d'enseignement spécialisé, aux classes de niveau faible, aux filières dévalorisées. La démocratisation scolaire suppose à cet égard la substitution à l'école unique d'une véritable école commune. L'enquête internationale PISA de l'OCDE montre d'ailleurs que les systèmes scolaires les plus efficaces et les moins injustes sont ceux qui se sont dotés d'un véritable tronc commun, que tous les élèves parcourent au même rythme au moins jusqu'à 16 ans.

Mais bien sûr cela ne suffit pas : l'expérience d'aujourd'hui montre qu'il ne suffit pas de supprimer le redoublement ou les classes d'adaptation pour résoudre le problème. La seconde série de raisons, qu'il faut avoir le courage (c'est une affaire qui fâche !) de mettre sur la table, concerne l'efficacité insuffisante de nos pratiques d'enseignement. Il est absolument anormal, et on ne peut s'en tirer en mettant cela sur le dos des élèves, qu'un tiers seulement des élèves sortent du primaire, selon une étude du ministère lui-même, en ayant acquis la maîtrise de la langue écrite qu'ils étaient censés acquérir<sup>8</sup>. C'est là un fait objectif, massif, qui appelle un réexamen d'ensemble de la façon dont on conduit aujourd'hui les apprentissages élémentaires, lecture, grammaire, arithmétique... ■

1. Jean-Pierre Terrail. *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : PUF, 1990.

2. Jean-Pierre Terrail. *La Dynamique des générations.* Paris : L'Harmattan, 1995.

3. Jean-Pierre Terrail (dir.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux.* Paris : La Dispute, 1997, avec la participation notamment de E. Bautier, D. Glasman, J.-Y. Rochex.

4. La Troisième République scolarisait les enfants du peuple à l'école primaire, et ceux de l'élite dans les lycées (qui les accueillait à partir du CP). Du décret Berthoin (1959) à la réforme Haby (1975), la cinquième unifie ces deux réseaux de scolarisation et l'école est désormais la même pour tous.

5. Jean-Pierre Terrail. *De l'inégalité scolaire.* Paris : La Dispute, 2002.

6. Jean-Pierre Terrail. *École l'enjeu démocratique.* Paris : La Dispute, 2004.

7. Ce point est développé dans Jean-Pierre Terrail (dir.). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives.* Paris : La Dispute, 2005.

8. Cf. « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire », *Note d'évaluation*, DEP-MEN, n° 04-10, 2004.



► **Les enfants du Big Bang**

Film écrit et réalisé par Marie Frapin.  
Disponible auprès de :  
Les films Grain de Sable,  
206, rue de Charenton, 75012 Paris.

Ce film se passe à Montpellier où Frédérique Landoeuer, enseignante, et toute l'équipe éducative de la classe relais du collège Fontcarrade accueillent et prennent en charge tout au long de l'année scolaire, des jeunes mineurs en rupture scolaire, ayant eu, pour certains, des comportements violents au collège. En proposant aux élèves une façon différente de travailler, cette enseignante resitue l'adolescent dans la filiation de l'humain par le biais des textes fondateurs, de la philosophie, des sciences et de l'art. Le film retrace le cheminement d'une année de quatre de ces élèves qui apprennent à être, et à avoir un projet.

**Michèle Théodor**

► **Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati**

Nicole Ramognino, Pierrette Vergès (coord.). Presses universitaires de Provence, 2005.

L'ouvrage est issu d'un colloque tenu à Aix-en-Provence en 2003. Cette manifestation rassemblait autour de Viviane Isambert-Jamati, qui en était l'invitée d'honneur, des chercheurs et enseignants pour débattre de la question de la langue comme objet de savoir et de savoirs scolaires. L'intérêt pour cette question se fondait sur les observations de linguistes, didacticiens et sociologues de l'éducation faisant le constat que les différentes formes d'acquisition de la langue sont à la source des difficultés scolaires et de la différenciation sociale qui se crée aussi (mais pas seulement) dans et par l'école. L'apprentissage du français et la politique de la langue sont au cœur des questionnements de l'ensemble des contributions. C'est d'ailleurs ce qui confère sa première originalité à un ouvrage articulant ainsi les résultats d'enquêtes effectuées par linguistes et

sociologues basées sur des observations de classe (de la maternelle ou collège) à des questions de nature historique sur la construction politique du français national et la transformation des formes de son enseignement. Signalons en même temps la volonté commune à plusieurs contributions, de problématiser et dépasser le relativisme culturel, dans lequel échoue encore fréquemment la question des inégalités et des savoirs scolaires, tout en tenant fermement la question critique. Engagé par un texte de V. Isambert-Jamati sur les approches sociologiques des contenus d'enseignement, l'ouvrage se termine par la formulation d'un programme sociologique de recherche sur l'apprentissage scolaire et une réflexion sur la pertinence du concept d'institution par delà ses critiques actuelles (la langue et l'école « instituent un monde commun »).

**Daniel Frandji**

► **Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale**

Mathias Millet, Daniel Thin.  
Le lien social, Puf, 2005, 318 p.

À l'heure où la tendance pourrait être de trouver des solutions simples à la question du décrochage scolaire, les auteurs analysent finement les interactions qui peuvent conduire un adolescent à rompre avec l'école. S'appuyant sur une enquête de deux ans, ils retracent des parcours de collégiens qui montrent que leur rupture est à « la croisée de plusieurs phénomènes sociaux qui se conjuguent, comme conditions de possibilités, au sein de chaque parcours ». Cette thèse s'oppose d'une part à celle de la fatalité des handicaps socio-culturels, d'autre part au point de vue qui renvoie échec, décrochage et rupture scolaires au « cadre des aventures individuelles ».

La notion de « déscolarisation » est interrogée ainsi que le contexte actuel où rupture scolaire et atteinte à l'ordre public sont souvent corrélés. La conjonction d'un ensemble de conditions peut conduire un

adolescent à rompre avec l'école : une histoire familiale, des difficultés d'apprentissages scolaires, des difficultés avec le cadre et les agents de l'institution scolaire, un parcours scolaire, des relations avec ses pairs. Ces différentes dimensions s'articulent entre elles, se renforcent et se conditionnent mutuellement.

**Michèle Théodor**

► **Les défis de l'orientation dans le monde**

Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 38, avril 2005.

La question de l'orientation scolaire des élèves se trouve au cœur des enjeux socioéconomiques dans les pays développés comme dans ceux en cours de développement, que l'enseignement y soit un monopole d'Etat ou un marché ouvert à la concurrence. Dans tous les cas il s'agit de trouver un équilibre entre la « gestion des flux » et le « projet personnel », entre contrainte collective et liberté individuelle. Les approches disciplinaires des auteurs (économistes, psychologues, sociologues, juristes) éclairent diversement la préoccupation commune d'efficacité et d'équité des processus d'orientation scolaire. Au-delà des diversités économiques et sociales des différents pays (les articles portent sur le Maroc, la Belgique francophone, Taïwan, le Burkina Faso, le Brésil, le Laos, l'Angleterre et la France) les contributions traitent des outils de l'orientation, des mécanismes institutionnels de l'orientation scolaire, des facteurs qui facilitent ou non l'accès à l'éducation.

La variété des points de vue et des situations interroge sur le rôle des acteurs ; sur les enjeux de l'admission dans l'enseignement supérieur ; sur les critères à retenir pour que l'orientation ne soit pas subie mais puisse prendre en compte les projets et les capacités des élèves.

**Michèle Théodor**

► **Entre protection et compassion : les politiques publiques travaillées par la question sociale.**

René Ballin, Dominique Glasman, Roland Raymond (dir.). Presses universitaires de Grenoble, 2005.

L'ouvrage vise à faire le point sur les transformations des politiques publiques aussi diverses que celles de l'action sociale, de l'emploi, du logement, de l'éducation ou de la ville. Confrontées à l'affaiblissement des mécanismes de solidarité et de protection, à la montée des phénomènes de pauvreté et de précarité comme à des dynamiques de fragmentation sociale et urbaine, ces politiques connaissent depuis le début des années quatre-vingt des mutations importantes dont les auteurs entendent rappeler les points communs : transformation des modes d'intervention et de régulation, impulsion de nouveaux modèles de coopération et de nouvelles pratiques d'intervention, re-composition de leur champ d'action au nom de la lutte contre les exclusions. D'où l'originalité de l'ouvrage consistant à entrer dans l'analyse de ces politiques de manière transversale plutôt que sectorielle (l'école et les politiques éducatives sont abordés dans plusieurs contributions). Cela prend notamment la forme d'un questionnement approfondi des catégories et notions clefs de l'intervention publique ici menée, telles celles de contrat, projet, accompagnement, territoire etc. Et cela permet l'interrogation critique pointant l'ambivalence « d'un processus en cours à l'issue incertaine » : les politiques « mobilisées pour le traitement de l'exclusion pouvant aussi bien contribuer à la construction d'un système renouvelé de protection pour faire face aux nouveaux risques sociaux, qu'accélérer le recours à des dispositifs assistanciers voire à un simple traitement humanitaire de la misère. »

**Daniel Frandji**

XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760 | CPPAP N° 0905B05544

Directeur de la publication : Emmanuel Fraisse | Équipe de rédaction : Françoise Carraud, Christiane Cavet, Daniel Frandji, Marie-Odile Maire Sandoz, Laurence Mikander, Jocelyne Perret, Patrick Stéphani, Michèle Théodor | Ont collaboré à ce numéro : Dominique Glasman, Eunice Mangado, Pierre Périer, Élise Renaudin, Jean-Pierre Terrail | Maquette, secrétariat de rédaction et coordination technique : service des publications de l'INRP.

Françoise CARRAUD

# Apprendre et enseigner en ZEP

Écrits par XYZep, voici deux textes proposant un résumé d'une partie de la note de synthèse sur « La recherche en éducation et les ZEP en France » rédigée par Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex et publiée par la *Revue française de pédagogie* en 2002 et 2004 (RFP n° 140 et n° 146). Par sa nature, ce résumé tend à durcir et figer les termes des débats. N'hésitez pas à retourner au texte original, beaucoup plus nuancé, dans lequel vous trouverez aussi les références complètes des enquêtes et travaux ainsi que la bibliographie, tout à fait essentielle.



La note de synthèse est constituée de deux parties intitulées : « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche » et « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». Pour ce résumé, nous nous sommes intéressés à la seconde partie, c'est-à-dire à l'apprentissage et à l'enseignement en ZEP. Deux questions principales guident ce texte : « comment se construisent les inégalités de réussite scolaire en ZEP ? » et « quelles sont les carrières, les conditions de travail et les épreuves du métier d'enseignant en ZEP ? ».

## Apprendre en ZEP

Certaines approches cherchent les causes des inégalités du côté des élèves et de leurs familles, d'autres du côté de l'école, de sa culture et de ses modes de fonctionnement. Nombre de recherches actuelles refusent ces approches unilatérales. Elles tentent de mettre en œuvre une approche relationnelle des inégalités scolaires car elles considèrent que ces inégalités résultent du rapport qui s'établit en situation entre les élèves (et leurs caractéristiques socio-co-

gnitives) et le système éducatif (son fonctionnement et les pratiques professionnelles des enseignants).

### Des perspectives de recherche convergentes

De nombreuses recherches ont été réalisées à partir d'observations et d'analyses de situations de classe, en s'intéressant aux processus qui font des élèves de milieux populaires des « victimes privilégiées de l'échec et des inégalités scolaires ». Elles montrent que les enfants de milieux défavorisés mettent en œuvre, pour apprendre, les mêmes processus cognitifs que les enfants favorisés. Mais l'école exige des *savoirs invisibles* propres aux apprentissages scolaires. L'école n'enseigne guère ces savoirs que les enfants défavorisés doivent souvent découvrir et construire seuls, tandis que les enfants favorisés ont pu le faire dans leur environnement familial. Ainsi les enfants de milieux populaires ont, plus que les autres, « à apprendre l'école pour apprendre à l'école ».

Pour étudier ces pratiques concrètes, les chercheurs se réfèrent à des théories de l'apprentissage. Certains font référence aux travaux de psychologie du développement cognitif, d'autres aux travaux de sociologie ou d'anthropologie du langage (en particulier de la culture écrite) ou à

## Dans les collèges de ZEP-REP : quelques chiffres

Données extraites de *L'état de l'école*, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), édition 2005 et de *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, DEP, édition 2005.

En 2004, 707 ZEP (Zones d'éducation prioritaire) existent en France et 809 REP (Réseaux d'éducation prioritaire). 876 collèges sont en ZEP. Cela représente 444 049 collégiens soit 17 % des effectifs du secteur public.

Si l'on totalise les collèges de ZEP et de REP le nombre de collèges passe à 1 100 c'est-à-dire 557 000 collégiens soit 21,4 % des effectifs du secteur public (en 2002 ils représentaient 20 % des effectifs).

Près de deux tiers des élèves des collèges ZEP (64 %) ont des parents ouvriers ou inactifs (ils sont seulement 38 % hors ZEP). Dans les REP les situations sociales des familles apparaissent moins défavorisées.

Dans les collèges de ZEP-REP, il y a en moyenne 22,2 élèves par classe (hors éducation prioritaire ils sont 24,5). Les dotations horaires des collèges de ZEP-REP font apparaître en moyenne 10 % d'heures d'enseignement par élève en plus.

Dans les collèges de ZEP-REP, un quart des enseignants (25 %) ont trente ans ou moins (ils sont 15 % du même âge en dehors de l'éducation prioritaire). Dans ces collèges, 34 % des enseignants sont présents depuis deux ans ou moins (ils sont 29 % dans ce cas en dehors de l'éducation prioritaire).

À la fin de la troisième, environ un quart des élèves de ZEP-REP (25,7 %) ne maîtrisent pas ou mal les compétences générales corres-

pondant à la spécificité de l'activité et du savoir mathématiques. Tous insistent sur le fait que les savoirs scolaires nécessitent un travail de mise à distance (de décontextualisation et recontextualisation) des savoirs de l'expérience ordinaire. Dans l'expérience ordinaire, la visée de réussite est première alors que pour les apprentissages scolaires, celle de compréhension est essentielle.

### Les caractéristiques sociocognitives des élèves de milieux populaires

Par leur expérience sociale et familiale, par leurs modes de socialisation cognitive et langagière, les élèves sont inégalement préparés aux transformations du rapport au temps, au langage et au monde nécessaires aux apprentissages scolaires. Pour les élèves de milieux populaires, il est plus difficile de constituer la langue comme objet de description et d'analyse, de centrer son attention sur les aspects formels de la langue en mettant à distance le contenu référentiel des énoncés. De même, confrontés aux tâches scolaires, ils cherchent souvent à suivre les instructions, à s'acquitter des tâches sans s'interroger suffisamment sur ce qu'ils doivent comprendre et apprendre. Ils pensent que la rapidité est un critère de réussite. Ils prélèvent les informations de manière peu sélective, ils privilégient les procédures familiales et ont du mal à en changer. Ils sont très dépendants de l'adulte. Ils sont peu entraînés à réguler eux-mêmes leur conduite et à valider ou vérifier leurs manières de faire. Ils décrivent leurs journées de classe en juxtaposant le récit de tâches parcellaires, d'anecdotes sans pouvoir les référer à des visées d'apprentissage. Ils savent ce qu'ils ont fait mais pas ce qu'ils ont appris. Ils conçoivent le travail scolaire comme un travail d'exécution et voient les notes comme la sanction d'une présence et de l'accomplissement de tâches et non comme le résultat d'un travail et d'un effort intellectuels. Ils sont comme « des travailleurs de base cherchant à réduire la pression institutionnelle et à passer du bon temps dans un lieu qui est pour eux un lieu de socialisation tout autant sinon plus qu'un lieu de travail ». Quand ils font l'expérience que l'observation des règles de conduite ne suffit pas à garantir la réussite scolaire ou que les notes obtenues ne sont pas proportionnelles à la quantité de travail fourni, ils éprouvent fréquemment un fort sentiment d'injustice. Ce sentiment d'injustice, voire d'humiliation, peut les conduire à l'indiscipline, à l'absentéisme, voire au décrochage. Ils interprètent les évaluations, sur le seul registre personnel ou interpersonnel : si les résultats ne sont pas bons ce n'est pas le travail qui est en cause mais les personnes (les élèves se jugent eux-mêmes « pas faits pour les études » ou déclarent les enseignants injustes, méchants, racistes...).

Les travaux sur les malentendus et « résistances » propres aux élèves de milieux populaires commencent à être connus à propos de la lecture-écriture. Ils le sont moins concernant les maths. Ceux qui existent montrent que, pour les élèves en difficulté, il peut ne pas y avoir de rapport entre les situations d'action qui visent à donner un sens au travail et le savoir mathématique institutionnalisé. Ils ne font que résoudre le problème posé sans avoir le projet de réutiliser

l'expérience ou le savoir acquis. Plus qu'ailleurs les enseignants devraient instaurer une dialectique entre logique de réussite et logique de compréhension, entre approche fonctionnelle et approche réflexive.

### Des pratiques de classes qui marquent les différences

Ces malentendus sociocognitifs ne sont pas des difficultés en soi, ils dépendent aussi de leurs reconnaissances et modes de traitement par les professionnels de l'institution scolaire. L'institution scolaire et ses agents présupposent et requièrent de tous les élèves des compétences qu'ils ne pensent pas, ou ne parviennent pas, à construire chez ceux qui ne les possèdent pas. En effet, ils en méconnaissent l'importance et la difficulté, ou ont tendance à les considérer comme allant de soi, ou encore échouent à les construire.

L'opacité des exigences de l'apprentissage est réelle tant pour les enseignants que pour les élèves. Les enseignants peuvent méconnaître la nécessité de travailler à faire reconnaître l'enjeu d'apprentissage. Tel est souvent le cas lorsque le souci d'enrôler les élèves, de susciter leur motivation, de donner du sens aux apprentissages (avec la mise en œuvre de « méthodes actives » ou de la « pédagogie de projet ») renforce la tendance des élèves à se mobiliser sur une logique de réussite et d'effectuation des tâches au détriment d'une logique de compréhension. Certains modes de faire enseignant pêcheraient par « sous-ajustement didactique » : ils proposent des tâches ou des situations trop ouvertes, trop floues ou trop larges. D'autres pêcheraient par « sur-ajustement didactique » : pour faciliter la réussite des élèves, préserver leur image de soi, ils proposent des tâches morcelées, simplifiées à l'excès, faisant appel à des compétences cognitives de bas niveau. Ce sur-ajustement est propice aux effets de leurre : les élèves et leurs familles croient que tout va bien, ils sont peu conscients du faible niveau de productivité intellectuelle des tâches qu'ils parviennent à effectuer. Ces effets de leurre peuvent eux aussi se convertir en sentiment d'injustice.

De nombreux épisodes de malentendus ont été observés aussi bien dans les classes dites « traditionnelles » que dans celles proposant des « méthodes actives ». L'important est leur récurrence d'une discipline ou d'une séquence à l'autre. Cette récurrence affecte préférentiellement les élèves de milieux populaires et produit des effets de cumul qui s'avèrent souvent constitutifs, à terme, de démobilité et d'échec.

### Des pratiques de classes qui gèrent des contradictions

Si beaucoup de recherches s'interrogent sur l'adaptation des pratiques enseignantes, il faut aussi étudier les raisons de ces modes d'ajustements car, en les mettant en œuvre, les enseignants tentent de construire et de préserver certains équilibres. Certains chercheurs ont tenté, de manière prudente, de formaliser en termes de contradictions les contraintes pesant sur les enseignants exerçant en « milieux difficiles ». Quatre contradictions ont pu être dégagées. La

première contradiction oppose le travail d'enseignement-apprentissage à la nécessité de construire ou de préserver ses conditions de possibilité c'est-à-dire de « tenir la classe », d'instituer les enfants et adolescents en élèves, de les motiver, de préserver l'image qu'ils ont d'eux-mêmes malgré des performances médiocres, etc. Toutes ces préoccupations mobilisent du temps, de l'énergie et peuvent entrer en contradiction avec la mobilisation des enseignants sur les contenus d'enseignement.

Se pose également la question des conceptions, implicites ou explicites, des enseignants : les conditions de possibilité de l'enseignement-apprentissage ne sont-elles qu'un préalable ou peuvent-elles être également un produit de celui-ci ? La deuxième contradiction oppose la logique de la réussite à celle de l'apprentissage : le souci de la réussite des élèves peut conduire les enseignants à chercher à aplanir les difficultés en simplifiant et morcelant les tâches à l'excès et ainsi accroître les malentendus. La troisième contradiction oppose la logique collective de conduite de classe à la logique individuelle de suivi et de régulation des élèves : cela peut se traduire par une individualisation maximale et la diminution des phases collectives. La quatrième contradiction oppose l'interprétation des difficultés des élèves sur le plan cognitif à leur interprétation sur le plan comportemental, psychologique ou social : plus les enseignants ont des difficultés à analyser les difficultés des élèves d'un point de vue cognitif plus ils mobilisent des catégories générales d'ordre psychologique et sociologique qui ne peuvent guère les aider à aider les élèves.

### Des contraintes de situation et des effets de contexte

Si ce type de travaux montre que l'adaptation des pratiques enseignantes, comme celle des curricula, peut s'avérer peu démocratisante voire contre productive, rares sont les travaux qui mettent leurs analyses à l'épreuve d'une évaluation quantifiée des progressions des élèves. Les analyses proposées relèvent surtout d'une démarche inférentielle et demandent une grande prudence quant aux hypothèses ou conclusions formulées. Certains travaux ont pu être accusés de n'expliquer « l'échec scolaire » que par des causes scolaires et de n'étudier que la façon dont les enseignants s'adaptent à leurs publics en minorant le poids des déterminismes sociaux. Certains sociologues insistent sur le fait que la manière dont les enseignants et les établissements s'adaptent à leurs élèves ne doit pas être considérée seulement comme une cause de « l'échec » scolaire et du bilan décevant de la politique ZEP, mais aussi comme une conséquence des transformations socio-économiques et des politiques éducatives.

## Enseigner en ZEP

Les travaux existants sont consacrés soit, spécifiquement, aux enseignants des établissements situés en ZEP, soit, de façon plus large, aux enseignants exerçant en banlieue ou dans des établissements réputés difficiles.

pondant aux objectifs des programmes (ils sont 15,2 % hors éducation prioritaire).

En ZEP-REP, 15,2 % des élèves maîtrisent bien ou très bien les compétences générales correspondant aux objectifs des programmes (hors éducation prioritaire ils sont 25,1 %).

**Patrick Stéfani**  
(centre Alain Savary)

## Tensions et perspectives

*Les auteurs de la note de synthèse insistent sur trois domaines d'interrogations et de tensions entre les différentes recherches existantes. Ils ouvrent aussi des perspectives de travail.*

### Entre production scolaire et production sociale des inégalités de réussite à l'école

Il importe que dialoguent et soient plus complémentaires les travaux portant sur la « production » scolaire des inégalités et ceux portant sur leur « production » sociale.

Certains travaux ont bien montré les effets propres à l'institution scolaire, à ses différents segments, à ses modes de fonctionnement, aux pratiques. C'est au prix d'un moindre intérêt porté aux processus économiques et sociaux plus généraux auxquels ils s'articulent.

La recherche sait peu de choses sur les conséquences de certains phénomènes sociaux (tels que le chômage de longue durée, la grande pauvreté, l'accroissement de la précarité et de la flexibilité du travail) sur les conditions concrètes d'enseignement et d'apprentissage, sur les dispositions au travail et à l'étude comme sur les attentes et les ambivalences

### Des enseignants de plus en plus captifs et mobiles

Si l'on se reporte aux données statistiques les plus récentes, environ un enseignant sur cinq exerce en ZEP ou en REP. Beaucoup d'enseignants sont captifs au sens où ils ont été nommés en ZEP en sortant de l'IUFM. Dès qu'ils le pourront nombre d'entre eux iront dans des établissements dits « ordinaires ». Ainsi sont majoritairement affectés en ZEP des enseignants nouveaux, inexpérimentés et ayant rarement choisi leur lieu d'affectation. La situation semble plus problématique dans les collèges que dans les écoles. Dans les collèges, le *turn over* a même augmenté de façon sensible depuis la fin des années 90 en raison des départs massifs à la retraite et de la possibilité, pour les jeunes enseignants nommés en ZEP, d'obtenir plus rapidement leur mutation. Les établissements situés dans les ZEP des académies les plus déficitaires (Lille, Créteil, Versailles et Amiens) accueillent une proportion toujours plus grande de la population « captive » des sortants d'IUFM.

La question de la stabilité des équipes a été immédiatement posée comme un enjeu important pour la réussite de la politique d'éducation prioritaire. Mais la continuité pédagogique et éducative reste une injonction contradictoire avec l'instabilité produite dans ces établissements par des procédures de nomination « au barème » et la hiérarchisation des postes. Face à un objet institutionnel et politique « sensible », le ministère continue d'opter pour des dispositifs d'accompagnement des débuts de carrières en secteurs difficiles, avec des avantages compensatoires et de la formation.

Aujourd'hui, pour beaucoup de jeunes enseignants, exercer en ZEP tend à devenir un simple passage de la carrière ordinaire vécu comme un « bizutage de l'institution ». Certains d'entre eux y restent pour une durée de trois à six ans. Le constat antérieur selon lequel soit on quitte très vite un établissement situé en ZEP, soit on y reste beaucoup plus longtemps qu'ailleurs, n'est plus forcément vérifié.

### Le sens de la stabilité enseignante et ses effets

La relative stabilité des enseignants durant les années 90 recouvre plusieurs réalités. Pour en rendre compte différentes typologies ont été proposées. Une première distingue trois catégories : un noyau stable d'enseignants présents depuis longtemps, des jeunes débutants qui vont rester de un à trois ans et une minorité d'enseignants atypiques pour lesquels la ZEP a un effet de remaniement de l'identité professionnelle (ils s'engagent dans la dynamique ZEP et amorcent, à plus ou moins court terme, une sortie du métier ou un changement de place dans l'institution). Quelques travaux tendent dès lors à affirmer que les enseignants qui choisissent de rester en ZEP le font par « engagement » voire par « vocation ». D'autres recherches montrent qu'à côté des enseignants mobilisés existe un nombre, non négligeable, d'enseignants qui restent en ZEP par résignation. Cette stabilité résignée peut s'expliquer de différentes manières : par exemple, la difficulté à changer de lieu, les conditions de travail plus avantageuses données par une ancienneté vite

acquise, ou la situation de « notable » dans le quartier. D'où des effets pervers possibles. Ainsi, les enseignants relevant de cette catégorie seraient résistants à tout ce qui pourrait représenter un surcroît de travail, et ils auraient une vision pessimiste du niveau des élèves, des capacités éducatives de leurs parents et des caractéristiques du quartier. Une telle typologie risque néanmoins de figer des oppositions et d'occulter les ambivalences qui traversent les enseignants eux-mêmes. Peut-être n'y a-t-il pas de clivages clairs entre ceux qui sont attachés aux quartiers populaires et ceux qui cherchent à les fuir, entre les « bonnes » et les « mauvaises » raisons de rester. Les situations sont mouvantes et paradoxales. Une typologie plus récente s'attache au fait que, face aux difficultés rencontrées, les enseignants développent différentes stratégies. Ces stratégies sont catégorisées en trois types : la fuite c'est-à-dire le désengagement profond de l'activité professionnelle masqué le plus souvent par la mise en place de routines qui donnent le change ; l'adaptation contextuelle qui suppose des ajustements durables et des renouveau en matière de satisfactions professionnelles ; le développement professionnel qui concerne une minorité d'enseignants qui parvient à rendre l'activité de transmission des connaissances compatible avec ce public d'élèves (très éloignés de l'idéal-type).

Il est difficile de mesurer les effets de la stabilité des équipes sur les élèves (peu de travaux y sont consacrés). Le rapport Moisan-Simon désigne comme préoccupantes les situations d'instabilité chronique comme les situations de très grande stabilité. Il préconise « d'atteindre un noyau stable d'enseignants et un renouvellement régulier, et de favoriser l'existence d'équipes solidaires ». Un autre travail montre que ce sont, paradoxalement, les établissements qui ont le plus grand nombre d'enseignants anciens qui apparaissent le plus en difficulté. Mais l'analyse des processus en jeu reste à faire. En particulier, la présence très importante de jeunes enseignants très inexpérimentés présentée comme facteur explicatif du déficit d'efficacité de la politique ZEP n'a pas été réellement explorée par la recherche.

### Les enseignants et les classes populaires

Le *turn over* important des enseignants a été, dans un premier temps, interprété en termes de rapport des enseignants aux classes populaires. Des recherches très enracinées dans la sociologie critique se sont intéressées aux enseignants comme groupe social et ont montré que certaines de leurs stratégies (luttres pour des moyens, demandes de revalorisation...) traduisaient leur position sociale. La fuite des établissements de ZEP s'expliquerait par la distance sociale entre les enseignants et le public des ZEP. Dans ce cadre d'analyse, une autre catégorisation a été élaborée : les enseignants « engagés sur place » (avec un peu plus d'hommes d'origine sociale populaire et davantage syndiqués), les « notables résignés » (groupe plus féminisé, d'origine sociale intermédiaire et peu syndiqué) et les « ambitieux pour ailleurs » (des jeunes de moins de trente ans qui ont une image négative du quartier, un faible militantisme et une forte distance à la culture populaire).

Peu de chercheurs vont adopter cette approche. Les travaux vont plutôt s'intéresser, dans une perspective ethnologique et anthropologique, à l'enseignement comme profession. Mais on ne peut ignorer que l'origine sociale des instituteurs, contrairement à celle des professeurs, a longtemps été un élément structurant de l'identité du métier. Aujourd'hui le corps professionnel des instituteurs a rajeuni et l'origine sociale s'est élevée. On voit une évolution dans la succession rapide des générations d'instituteurs : avant, les équipes, extrêmement stables, étaient plutôt constituées d'hommes d'origine populaire, aujourd'hui ce sont plutôt des femmes ayant moins d'attaches populaires et qui sont présentes dans ces quartiers en attendant mieux. D'où un décalage « avec le terrain » générant des malentendus et des conflits.

Le problème du rapport des enseignants aux classes populaires est pourtant resté vif à propos des relations entre l'école et les familles populaires : il pose la question des rapports de domination c'est-à-dire de la confrontation inégale entre des pratiques et des logiques sociales différentes voire opposées. Des résultats fermement établis apparaissent. Ils confirment la résistance importante des enseignants à l'intervention des parents dans l'école (les enseignants pensant que cela remettrait en cause leur autorité et leur compétence professionnelle). Ils diagnostiquent régulièrement la distance et le malentendu entre l'école et les familles populaires. Dans les documents spécifiques à la politique des ZEP le mot « famille » est préféré à celui de « parents » et il semble avant tout désigner un groupe que l'école perçoit comme étranger et ne jouant pas pleinement son rôle éducatif. L'intérêt pour la scolarité, la diversité des formes d'investissement des familles populaires ne sont pas reconnus par les enseignants. Les enseignants adoptent une position dominante, ils cherchent à être maîtres du jeu pour que leur action ne soit pas remise en cause par l'échec scolaire des élèves. L'éthique professionnelle des enseignants peut même aggraver ce positionnement : les enseignants peuvent valoriser leurs élèves en les jugeant victimes de leur environnement familial et social, en disqualifiant leurs parents. Quand il n'y a pas de difficultés scolaires, les parents sont au contraire des interlocuteurs privilégiés par les enseignants.

### Quels enseignants en ZEP ?

Certaines enquêtes montrent que les enseignants de milieux populaires sont plus nombreux en ZEP. Ces enseignants déclarent préférer faire leur carrière en ZEP. Ils expliquent que leurs origines et leur trajectoire, leur bonne connaissance du public facilitent les relations de respect et de confiance avec les parents. Les chercheurs soulignent que, malgré cette proximité, les comportements des élèves ou de leurs parents leur sont aussi, en partie, étrangers. Les composantes identitaires des enseignants sont hétérogènes et les pratiques diverses. Enseigner en ZEP expose, sans doute plus qu'ailleurs, à un brouillage des frontières entre le relationnel et le pédagogique, le privé et le professionnel. Les façons de faire ou de penser des enseignants sont liées à ce qui est vécu en ZEP, mais aussi à leurs représentations comme à

des élèves et de leurs familles à l'égard de l'institution scolaire. On peut s'en étonner et même s'en inquiéter. Un rééquilibrage est nécessaire mais pas un simple retour de balancier : il faut interrogations et enrichissements mutuels.

### Entre « école de la périphérie » et « école de quartiers ordinaires »

« L'école de la périphérie », par un effet de loupe, donne-t-elle à voir des processus et phénomènes présents dans les établissements et quartiers « ordinaires » ? Ou représente-t-elle une configuration socio-scolaire spécifique ?

L'examen de cette hypothèse nécessiterait un travail d'investigation et de comparaison plus large, plus systématique et plus cumulatif. Il faudrait une approche synchronique ou socio-spatiale mais également une approche diachronique ou historique.

### Entre approche socio-géographique et approche historique

Il faut insister sur la nécessité d'un fort dialogue entre ces deux approches synchronique et diachronique. Il est nécessaire de penser les phénomènes et les processus socioscolaires sur une durée plus longue. Incrire la recherche en éducation dans le champ plus large de la recherche en sciences sociales. Échanger avec les travaux historiques et empiriques sur l'évolution de l'emploi (et donc sur l'évolution de la protection ou de l'insécurité sociales). Échanger aussi avec les travaux sur les changements de la famille, des représentations de l'enfance et des rapports intergénérationnels. Envisager les effets de ces évolutions car ils sont socialement différenciés et différenciateurs sur l'école, en particulier sur les activités et les expériences des enseignants comme des élèves et aussi sur la production des inégalités et de « l'échec » scolaires.

leur histoire personnelle et professionnelle antérieure. Une des difficultés est l'équilibre entre cet « enracinement biographique » et « la dimension d'impersonnalité » que requiert l'activité professionnelle.

Sans en faire un modèle explicatif déterminant, on peut donc regretter que la caractérisation sociale des enseignants de ZEP (origines, trajectoires et histoires sociales) ne soit pas faite dans les enquêtes nationales ou locales. On peut aussi regretter que la « féminisation » très importante à l'école primaire n'ait pas fait l'objet d'études spécifiques et qu'elle soit, le plus souvent, seulement interprétée comme un signe d'« embourgeoisement » du corps enseignant. On se contente de souligner que les hommes sont plus souvent d'origine populaire et un peu plus présents dans les écoles urbaines populaires et que les femmes, plus fréquemment issues des classes moyennes et supérieures, sont plus nombreuses dans les quartiers aisés. On aurait pourtant tort d'en rester à l'idée que la féminisation du métier d'instituteur est responsable de sa dégradation supposée. Une enquête fait d'ailleurs apparaître que les institutrices sont investies dans leur travail, ouvertes au changement et se mobilisent pour lutter contre l'échec scolaire, ce qui n'est pas toujours le cas des instituteurs.

### Les épreuves du métier

Des enquêtes prennent pour objet les points de vue des enseignants pour comprendre comment ils constituent leur expérience de travail dans différents contextes. Au-delà des pratiques professionnelles, ces travaux s'intéressent à la « manière d'être au métier » c'est-à-dire aux compétences et la posture éthique et idéologique (*l'ethos* professionnel). Dans le rapport Moisan-Simon, il est nettement affirmé qu'« enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP » et que « toute création d'une catégorie particulière de prof de ZEP » aurait des conséquences négatives. Mais si enseigner en ZEP n'est pas un métier « autre », « c'est avoir des conditions de travail sensiblement différentes », « affronter des problèmes particuliers », « connaître des difficultés professionnelles spécifiques ». Les effets théoriques, idéologiques et pratiques de cette notion de spécificité sont plus problématiques.

Les épreuves particulières rencontrées en ZEP renvoient à trois constats. Premier constat : pour les enseignants, les difficultés sont liées au faible niveau scolaire des élèves, à leur peu de préparation et de motivation pour le travail scolaire. Le « principe d'éducabilité » qui donne sens au métier d'enseignant est mis à mal et le niveau très hétérogène des élèves génère des tensions pour ne sacrifier ni les bons élèves ni ceux en difficulté. Cette perception est plus forte dans le secondaire. Dans le primaire peu d'enseignants se sentent impuissants : ils ont une image relativement positive de leurs élèves, ils pensent pouvoir les aider à progresser, et voient les difficultés comme des problèmes pédagogiques. Même les élèves qui ne réussissent pas sont perçus comme motivés, volontaires, attentifs, etc. Au collège, les professeurs de ZEP jugent le niveau scolaire de leurs élèves comme faible ou très faible (leur image est

régulièrement plus négative que celle donnée par les évaluations nationales). Ils pensent qu'ils ne peuvent pas les aider à progresser et ils s'opposent massivement à l'objectif de « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues » : les enseignants disent qu'une partie, voire la majorité, des élèves n'ont pas leur place au collège. Ceux qui restent longtemps en ZEP ont un regard plus valorisant mais ils soulignent les compétences sociales et pas les compétences intellectuelles.

Second constat : les enseignants, surtout les plus jeunes, trouvent leur métier beaucoup plus difficile à exercer en raison des problèmes de discipline rencontrés. Le comportement des élèves est jugé indiscipliné par la plupart des enseignants des collèges de ZEP. C'est au collège que l'indiscipline est le plus présentée comme une difficulté nouvelle et majeure. La « gestion de la classe » devient un problème en soi et les enseignants du secondaire se sentent démunis et peu formés. Mais les enquêtes les plus récentes mon-

trient qu'un nombre important de professeurs des écoles partage ce sentiment. Troisième constat : toutes les enquêtes concluent à « l'intensification du travail en ZEP » surtout à cause des problèmes de discipline. « Faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs. » Les enquêtés évoquent la dépense d'énergie, la fatigue supplémentaire, la tension permanente et l'usure provoquées par les problèmes de discipline. Dans les classes présentées comme les plus difficiles, la relation pédagogique est continuellement perturbée, tendue, au point de ne plus être que rapport de force.

Ces difficultés sont davantage exprimées par les enseignants du secondaire, sans doute aussi à cause de représentations différentes : l'*ethos* du métier d'instituteur ferait qu'ils reconnaissent davantage les publics populaires comme leur public normal (proximité qui existe beaucoup moins avec

## La Revue française de pédagogie en format électronique

Le service des publications de l'INRP est heureux de vous annoncer le lancement d'une version électronique de la *RFP* à partir du n° 151, « Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». Cette version permet d'effectuer des recherches d'article par auteur(s) et mot(s) clé(s) (descripteurs du thésaurus européen de l'éducation).

Désormais, le lecteur aura donc le choix entre trois formules d'abonnement : papier, électronique, papier & électronique, et pourra se procurer un numéro sous l'une ou l'autre forme (voir les tarifs à la fin de la revue). Les procédures de commande demeurent inchangées pour le moment, dans l'attente d'une possibilité de paiement en ligne. Dès à présent, vous pouvez consulter librement sommaires et résumés d'articles en français et en langues étrangères sur le site [revues.inrp.fr/rf](http://revues.inrp.fr/rf). Les numéros courants de la *RFP* seront payants sous leur forme électronique durant quatre ans avant de rejoindre le fonds ancien qui sera très prochainement en libre accès sur le site de l'INRP ainsi que sur celui de [revues.org](http://revues.org).

La même opération va être engagée pour les autres revues de l'institut, à commencer par *Histoire de l'éducation* puis *Aster : recherche en didactique des sciences expérimentales*. L'INRP espère ainsi répondre à l'attente de la communauté scientifique et éducative et contribuer au rayonnement de la recherche en langue française, tout en manifestant sa fidélité au support papier. Le service des publications vous remercie à l'avance de toute remarque ou suggestion que vous pourriez lui faire touchant l'accès à ce nouveau service et la présentation de cette formule.

La *RFP* en format électronique : <http://revues.inrp.fr/rf/>

### INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

#### Service des publications

19 mail de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07  
Vente au numéro : +33 (0)4 72 76 61 64 ou [pubvad@inrp.fr](mailto:pubvad@inrp.fr)



les publics précarisés) ; au secondaire le choc est beaucoup plus fort entre la représentation idéale du métier et les conditions de travail.

### Un même métier fait autrement, un métier autre ou un sous-métier ?

Les recherches montrent que les enseignants vivent les contradictions de la « démocratisation scolaire » au cœur même de leur métier. Ils ont le sentiment d'avoir à s'adapter sans repères clairs et doivent trouver un équilibre entre trois grandes postures : celle de la transmission des connaissances, celle d'éducateur, celle de travailleur social. Chez les professeurs de collège, l'idée que la posture d'éducateur fait partie du métier progresse. Mais on voit aussi le rejet massif de la posture de travailleur social. Les tensions qui structurent l'identité des enseignants de ZEP ne sont pas très différentes de celles qu'éprouvent les autres enseignants, elles sont vécues de façon plus aiguë. Si la transmission n'est plus centrale, l'expérience professionnelle des enseignants (du secondaire mais aussi du primaire) est mise en cause. Le développement du pôle éducatif voire social se fait en réduisant le temps consacré à la transmission des connaissances. Un écart important apparaît entre le métier attendu par les nouveaux professeurs et le métier réel.

Les évolutions hors du champ de la transmission des connaissances sont mal acceptées car leurs limites sont mal marquées. Elles conduisent à une transformation de la

responsabilité professionnelle : les enseignants disent se donner d'autres priorités que l'apprentissage et s'attribuent moins de responsabilité dans le de-

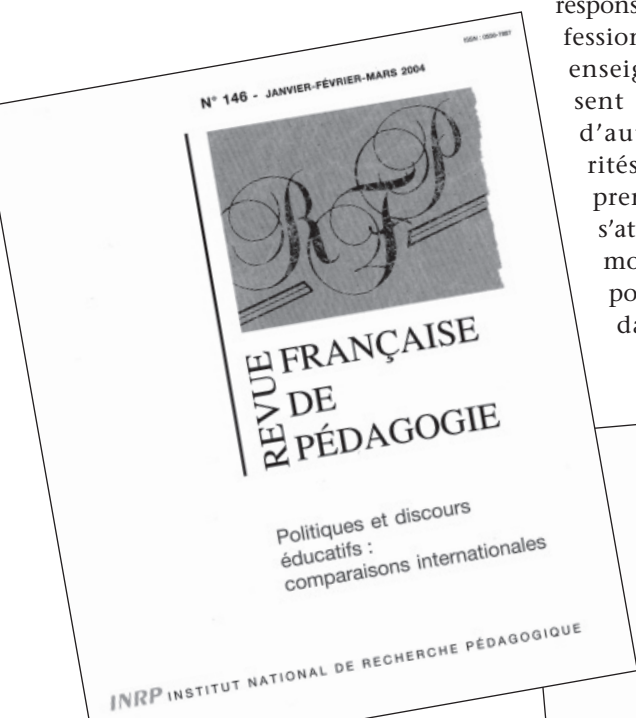
venir scolaire de leurs élèves. Tout se passe comme si les enseignants s'engageaient plus dans le développement social et moral de leurs élèves. Face aux difficultés, dans le secondaire notamment, la gestion de la classe devient essentielle. « L'innovation pédagogique » peut être mobilisée, non pas pour mieux faire réussir les élèves, mais seulement pour gérer le quotidien. Les enseignants sont conduits à investir fortement le pôle relationnel et humanitaire avec les élèves.

Jusqu'où assiste-t-on à une redéfinition de la compétence enseignante ? Les interprétations divergent. Mais au total, les qualités personnelles, l'expérience ou la connaissance du public semblent essentielles. Ce qui paraît éloigné d'une logique de professionnalisation. En effet, un processus de professionnalisation signifie des compétences communes et non pas de simples improvisations relevant du bricolage pédagogique. Or, il n'est pas facile, pour les enseignants, de distinguer ce qui relève de la maîtrise de la situation, de l'adaptation aux contraintes spécifiques et ce qui relève d'une maîtrise plus globale, d'une compétence pouvant être mise en œuvre dans d'autres contextes.

Les enseignants de ZEP apparaissent plus investis dans le travail en équipe mais peu de travaux ont porté sur cette dimension collective. Globalement le mode de régulation ministériel et académique a maintenu les enseignants dans le cadre d'un investissement militant qui limite la professionnalisation des compétences. Certains enseignants rejettent cet enfermement dans une posture militante. Ceci d'autant plus que la stigmatisation des établissements et des élèves de ZEP constitue une menace de dévalorisation professionnelle (le soupçon sur leurs compétences n'est jamais loin). Les enseignants des quartiers défavorisés sont dans une tension permanente entre performance et justice sociale. Le malaise professionnel s'exprime aussi par la revendication plus forte d'un suivi pédagogique de la part de l'encadrement professionnel de proximité.

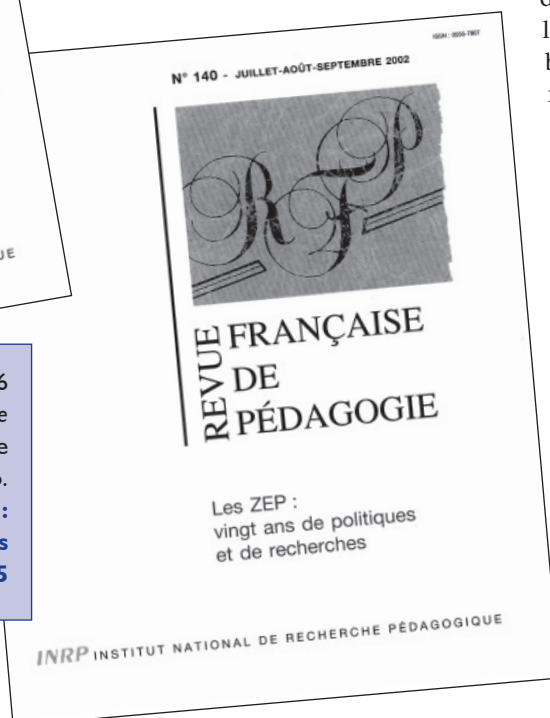
Pour des raisons scientifiques et idéologiques, il existe encore peu d'enquêtes permettant de mieux saisir les particularités

du travail en ZEP. Actuellement les chercheurs sont plus nombreux à y travailler mais aucun ne prétend répondre de façon tranchée à la question « y a-t-il ou non une spécificité du travail enseignant en ZEP ? ». Par hypothèse certains soulignent plutôt ce qui unit l'expérience enseignante tandis que d'autres sont plus attentifs aux représentations et pratiques spécifiques.



Les numéros 140 et 146 de la *Revue française de pédagogie* sont toujours disponibles à la vente au prix de 15 € le numéro.

**Renseignements :**  
**INRP, service des publications**  
 tél. 04 72 76 61 64 / 65



rationnelles, reposant sur des données solides, mais sur la conviction, plus ou moins forte de la nécessité de compenser, par des moyens plus ou moins définis, des inégalités de départ face à un système éducatif supposé peu adapté à certains publics. La sociologie a bien décrit les « handicaps » qui pénalisent certains groupes. Malheureusement, la littérature scientifique (notamment en langue française) n'offre pas le même type d'information quant à l'efficacité des moyens mis en œuvre, peut-être parce qu'il ne s'agit plus seulement de décrire des situations « naturelles », mais d'expérimenter de manière contrôlée. La faiblesse relative de la pédagogie expérimentale, par rapport à la sociologie critique et le manque de pragmatisme, dans les pays de langue française, constituent certainement une explication. On peut néanmoins espérer que la prise en compte de ce qui se fait dans d'autres systèmes éducatifs conduira les décideurs, les chercheurs et les enseignants, à s'appuyer davantage sur des informations correctement récoltées et analysées, par exemple en ce qui concerne les pratiques qui ont clairement démontré leur efficacité.

En dernière analyse, il est en effet d'autant plus important de mettre en œuvre des pratiques véritablement efficaces, c'est-à-dire qui offrent des chances avérées d'atteindre les objectifs, qu'il s'agit de programmes destinés aux plus défavorisés de nos élèves et envers lesquels nous avons donc le plus de responsabilité.

**Marc Demeuse**  
marc.demeuse@umh.ac.be

## Le rapport du GERESE (suite...)

### 29 indicateurs pour jauger l'équité des systèmes éducatifs européens

#### A. Contexte des inégalités d'éducation

1. Conséquences individuelles de l'éducation
  1. Disparités de revenus et d'accès à l'emploi
  2. Avantages sociaux de l'éducation
2. Inégalités économiques et sociales
  1. Inégalités de revenus et de pauvreté
  2. Inégalités de sécurité économique
3. Ressources culturelles
  1. Niveau de formation des adultes
  2. Ressources culturelles des élèves de 15 ans
  3. Pratiques culturelles des élèves de 15 ans
4. Aspirations et sentiments
  1. Aspirations professionnelles des élèves de 15 ans
  2. Critères de justice des élèves
  3. Opinions générales des élèves sur la justice

#### B. Inégalités du processus d'éducation

1. Quantité d'éducation reçue
  1. Inégalités de scolarisation
  2. Inégalités des dépenses d'éducation
2. Qualité de l'éducation reçue
  1. Perception du soutien des enseignants, d'après les élèves de 15 ans
  2. Perception du climat disciplinaire, d'après les élèves de 15 ans
  3. Ségrégation
  4. Sentiment des élèves d'être traités avec justice

#### C. Inégalités d'éducation

1. Compétences
  1. Inégalités de résultats/compétences
  2. Faiblesse et excellence scolaires
2. Développement personnel
  1. Connaissances civiques des élèves
3. Carrières scolaires
  1. Inégalité des carrières scolaires

#### D. Effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation

1. Éducation et mobilité sociale
  1. Statut professionnel selon le niveau d'éducation
  2. Influence de l'origine sociale sur le statut professionnel
2. Bénéfices de l'éducation pour les défavorisés
  1. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés
3. Effets collectifs des inégalités
  1. Jugements des élèves sur l'équité du système éducatif
4. Attentes des élèves à l'égard du système éducatif
  1. Opinions des élèves sur la justice dans le système éducatif
  2. Indice de tolérance/intolérance
  3. Indice de participation sociopolitique
  4. Indice de confiance envers les institutions

## Circulons ! Y a de quoi voir !

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

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

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

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

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

### ■ ZOOM

*L'Europe des Roms*

### ■ RECHERCHE

*Formation continue en REP :  
une enquête*

### ■ BOUSSOLE

*De relance en relance*

### ■ RESSOURCES

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

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Chercheurs et praticiens*

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

# L'Europe des Roms

Marie-Odile Maire Sandoz (centre Alain Savary)



Contes  
illustrés par des  
enfants roms.  
Éditions  
pédagogiques  
slovaques

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

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

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

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

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

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

## Les Roms en Europe

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

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

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

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

## Pour en savoir plus...

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

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

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

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

# Formation continue en REP : une enquête

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



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

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

doit orienter leur action, l'apprécient particulièrement.

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

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

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

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

## À propos du travail enseignant

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

INRP, Lyon, mercredi 5 avril 2006

## Journée d'étude du centre Alain Savary

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

Renseignements : tél. 04 72 76 62 37

# De relance en relance

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

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

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

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

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

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

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

## Carte de l'éducation prioritaire

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

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

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

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

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

## Textes et contextes

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

Lionel Jospin est ministre de l'Éducation nationale.

Des violences urbaines ont précédé la relance.

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

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

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

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

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

Gilles de Robien est ministre de l'Éducation nationale.

Une mission a été confiée à des inspecteurs généraux.

Des violences urbaines ont précédé la relance.

## Axes majeurs des relances

*Première relance*

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

Travail avec les partenaires extérieurs à l'école.

Élaboration des projets de ZEP.

*Deuxième relance*

Insistance sur les objectifs pédagogiques et le pilotage.

Mise en place des REP.

Mise en place des contrats de réussite.

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

*Troisième relance*

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

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

Renforcement de l'accompagnement et du pilotage.

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

Michèle Théodor (centre Alain Savary)



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

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

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

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

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



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

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

## À lire

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

## À consulter

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

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

## Aux lecteurs

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

### Quels écrits ? quels auteurs ?

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

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

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

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

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

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

### Des écrits pour quoi faire ?

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

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

### Les membres du comité de rédaction

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

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

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

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



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

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

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

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

## Quels lecteurs ?

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

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



## Les membres du comité de rédaction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## À suivre

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

## À mettre entre toutes les mains !

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

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

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

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

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

**Benoît Falaise**

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

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

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

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

**Laurence Mikander**

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

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

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

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

**Michèle Théodor**

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

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

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

**Patrick Stéfani**

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

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

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

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

**Marie-Odile Maire-Sandoz**

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

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

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

**Jocelyne Perret**

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

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

# Chercheurs et praticiens

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

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

## Déceptions réciproques, chantiers communs

**Anne Barrère**

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

### Une double déception

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

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

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



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

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

### Une experte au collègue

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

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

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

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

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

### « Imparfait bibliothécaire »

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

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

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

**Philippe Pesteil**  
coordonnateur REP à Marseille

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

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

### Entre recherche et opérationnalisation de la recherche

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

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

### « Petit télégraphiste »

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

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

*Philippe Pesteil*

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

### Expertise et contre-expertise

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

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

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

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

### Protéger de l'action ?

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

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

**Anne Barrère**

### Tous gagnants ?

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

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

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

**Philippe Pesteil**

# Les « 5 à 7 » du REP

**Joce Le Breton**

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

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

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

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

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

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

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

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



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

**Joce Le Breton**

## Quelques conditions

**Élisabeth Bautier**



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

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

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

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

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

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

### Forces et fragilités

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

Philippe Pesteil

Entretien avec **Élisabeth Bautier**



# Du côté de l'école

## Antoinette Jung

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

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

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

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

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

### Entretien avec Antoinette Jung



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

## Lever des obstacles

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

### Une question de temps ?

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

### Une question de formation ?

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

### Une question de communication ?

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

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

Philippe Pesteil

## Dire ce qu'on fait

**Bernard Destrac**



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

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

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

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

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

**Entretien avec Bernard Destrac**

### Quelques pistes bibliographiques

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

## Personnaliser : un voyage au long cours

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

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

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

*Christiane Cavet, responsable du centre Alain Savary.*

### ■ ZOOM

*Prendre en compte  
tous les élèves*

### ■ RECHERCHE

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

### ■ BOUSSOLE

*Quel parcours pour les ENAF ?*

### ■ RESSOURCES

*Ils veillent pour nous*

### ■ ENTRETIEN

*Classes uniques urbaines*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

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

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

# Prendre en compte tous les élèves

## Groupe de travail collectif

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

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

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

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

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

## Le carnet d'auto-évaluation

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

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

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

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

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

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

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

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

« J'ai laissé tomber. »

« C'est énervant quand on bloque. »

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

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

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

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

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

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

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

Construit en 1969, le collège Jean-Moulin se situe à la périphérie de S<sup>t</sup> Nazaire et appartient à un réseau d'éducation prioritaire. Il scolarise 670 élèves, dont 62 pour la SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté).



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

Françoise Carraud (centre Alain Savary)

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

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

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

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

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

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

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



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

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

# Quels parcours pour les ENAF ?

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

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

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

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

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



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

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

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

## Des ressources pédagogiques

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

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

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

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

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

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

# Les paradoxes de l'individualisation

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

## Aider à changer de regards

**Christophe Thouny**

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

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

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

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

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

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

## Individualisation ou personnalisation

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

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

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

*Richard Étienne*

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

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

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

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

*Entretien avec Christophe Thouny*



# Changements dans la professionnalité enseignante

**Françoise Clerc**

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

## L'individualisation : une nébuleuse conceptuelle

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

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

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

sociales et non pas leur origine.

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

## Des besoins paradoxaux

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



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

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

### Les pratiques de la différenciation pédagogique

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

plus proches du modèle scolaire.

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

### D'autres règles pédagogiques

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

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

## Analyser une séance d'aide en seconde

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

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

Françoise Clerc

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

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

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

### Une professionnalité partagée

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

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

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

### Une organisation qui devrait évoluer

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

### Nous avons besoin de vous !

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

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

## Analyser une séance d'aide en seconde

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

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

Françoise Clerc

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

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

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

Françoise Clerc

## Les avancées des « je »

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

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

Michèle Théodor

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

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

# De l'usage des fiches et fichiers

**Anne-Marie Chartier**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## De celui des photocopies pour les petits

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

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

*Joce Le Breton*

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

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

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

*Entretien avec Anne-Marie Chartier*

## Ils veillent pour nous

**Annie Feyfant** (veille scientifique, INRP)

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

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

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

sont également disponibles en format PDF.

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

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



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

### Restez informés

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

- « L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipedia » (2006)
  - « Pratiques enseignantes » (2006)
  - « Standards, compétences de base et socle commun » (2005)
  - « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs » (2005)
  - « Politiques compensatoires : Éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon » (2004)
  - « Éducation à l'environnement et au développement durable » (2004)
- Dossiers réalisés par des partenaires extérieurs :
- « L'enseignement professionnel » (2006)

Visitez régulièrement les pages de la VST sur le site de l'INRP. Abonnez-vous aux « Lettres d'information » et à « VST Actualités ». Suivez les fils RSS pour le signalement des revues en français, des ouvrages et des thèses. Gardez en mémoire la carte de visite de la VST :

Les pages Web : <http://www.inrp.fr/vst/>  
 Les lettres d'info : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/SommaireLettre.htm>  
 Les dossiers thématiques : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/SommaireDossier.htm>  
 Les « Écrans de veille en éducation » : <http://www.inrp.fr/blogs/vst/>  
 La bibliographie collaborative : [http://wikindx.inrp.fr/biblio\\_vst/](http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/) (en lecture)

# Classes uniques urbaines

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

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

## Pourquoi des classes uniques et avec quelle organisation ?

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

## Le travail est-il individualisé ?

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

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

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

## Comment se passe une journée « ordinaire » ?

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

## Travailler autrement

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

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



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

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

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

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

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

## La démarche PIDAPI

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

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

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

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

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

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

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

## ► ZEP en débat

Diversité, Ville-École-Intégration, n° 144

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

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

Marie-Odile Maire-Sandoz

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

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

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

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

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

Jocelyne Perret

## ► Quelle éducation face au radicalisme religieux ?

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

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

Benoît Falaize

## ► L'École et ses violences

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

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

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

Michèle Théodor

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

La Documentation française, Paris, 2006, 165 p.

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

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

Jocelyne Perret

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

Philippe Vienne (éditeur invité).

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

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

Patrick Stéfani

## ► Banlieue, lendemains de révolte

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

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

Laurence Mikander

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

Directeur de la publication : Martine Muller, directeur par intérim | Coordonnatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

## Le pouvoir des mots

Si les mots nous aident à comprendre le monde et à partager cette compréhension, dans le même mouvement, ils opacifient connaissance et partage. Car les mots disent et taisent, montrent et cachent, trahissent, ils sont mal ajustés, trop ou trop peu, toujours un peu à côté... Grâce à eux nous pouvons caractériser les lieux, les personnes, les situations, les problèmes mais ce sont encore eux qui brouillent ces mêmes caractérisations. Penser, connaître et comprendre supposent catégorisations et classements qui se font grâce aux mots et malgré eux. Pour appréhender la complexité, faire des rapprochements, pointer des différences, mettre en relation des savoirs et des expériences, exprimer des émotions, des sentiments et des idées, pensée et langage s'étaient, se heurtent, circulent.

Les mots agissent de manière dynamique en cheminant avec notre propre pensée et avec celle d'autrui. Ils font naître des représentations et provoquent des réactions qui interagissent avec la réalité et contribuent à la transformer. Leur pouvoir d'évocation peut avoir un effet positif ou négatif. Lorsqu'ils parlent des fragilités des territoires, des enfants et des familles, lorsqu'ils nomment les inégalités et les différences, ils sont potentiellement porteurs de stigmatisation. Ils agissent sur les identités et entraînent chaque personne à naviguer entre ce qu'elle est réellement et l'identité sociale à laquelle on l'assimile. Le risque de dépréciation automatique par assimilation à une catégorie sociale « posant problème » est très présent avec ses conséquences : humiliation, découragement, révolte...

Les professionnels de l'éducation doivent donc rester particulièrement vigilants sur le choix des mots et être conscients de leur impact. C'est le sujet du dossier du présent numéro d'XYZep. Nous vous invitons à le découvrir ainsi que les autres rubriques qui vous feront voyager d'un collège parisien aux écoles japonaises en passant par les centres de ressources de la politique de la ville. Vous pourrez également réfléchir à la géographie des inégalités scolaires et vous pencher sur la question du secret professionnel. Nous souhaitons que tous ces mots que nous vous offrons soient pour vous de fidèles compagnons de réflexion et d'action ! ■

*Christiane Cavet,*  
*responsable du centre Alain Savary.*

### INRP, Lyon, 18 et 19 octobre 2006 Journées d'étude pour les classes et ateliers relais

*Dispositifs relais et familles :*  
*quels enjeux pour la réussite des élèves ?*

Informations sur : [cas.inrp.fr/CAS](http://cas.inrp.fr/CAS)  
Renseignements au : 04 72 76 62 36

#### ■ ZOOM

*Un atelier lecture en 6<sup>e</sup>*

#### ■ RECHERCHE

*Pour une géographie  
des inégalités scolaires*

#### ■ BOUSSOLE

*(S)top secret !*

#### ■ RESSOURCES

*Les « centres ressources  
politique de la ville »*

#### ■ ENTRETIEN

*École et difficultés scolaires  
au Japon*

#### ■ BRÈVES

#### DOSSIER

### *Elèves et territoires : comment en parler ?*

Pas facile de qualifier les élèves et les établissements de l'éducation prioritaire.

Comment dire qu'ils sont à la fois semblables aux autres mais aussi différents, spécifiques sans s'enfermer dans des étiquettes ou des stigmatisations ?

Sont-ils « populaires », « pauvres », « difficiles », « immigrés », « musulmans », etc. ?

Dans ce dossier, vous pourrez lire des textes de sociologues et d'historiens, C. Avenel, A. Fossier, B. Falaize qui traitent de cette délicate question.

## Un atelier lecture en 6<sup>e</sup>

**Joëlle Richard et Sylvie Berissi,**

professeures de français et sciences de la vie et de la Terre (SVT).

**A**u collège Pierre-Mendès-France (Paris, XX<sup>e</sup> arr.), nous avons mis en place un atelier lecture en 6<sup>e</sup> pour des élèves entrant au collège avec un niveau extrêmement faible. Nous souhaitons mettre l'accent sur les activités de lecture pour leur permettre de suivre au mieux tous les enseignements et éviter qu'une situation d'échec ne produise des comportements négatifs vis-à-vis de l'École. Ce projet, encadré par deux professeurs et soutenu par le principal, se pérennise depuis sept ans.

Pour bien cerner le profil des élèves, nous prenons appui sur les évaluations nationales en français (nous croisons les items de base avec les items de compréhension) et analysons finement les livrets des élèves en prenant en compte tous les items de lecture. Nous soumettons la liste des élèves aux professeurs de français afin de prendre en compte la réalité du travail en classe. Lors d'un entretien individuel nous aidons les élèves à prendre conscience de leurs difficultés, leur expliquons les objectifs et les contraintes de l'atelier. Un courrier sollicite l'autorisation des parents et leur demande de soutenir les efforts de leur enfant. L'atelier a lieu trois heures par semaine (toute l'année), soit au centre de documentation (CDI), soit en salle informatique. Nous alternons, sur les mêmes objets de travail, des temps individuels et collectifs. Le plus souvent, nous démarrons au CDI par une réflexion collective d'explication puis chacun, de façon individuelle, réalise un travail qui fera l'objet d'une correction en groupe. Les séances en informatique permettent aux élèves de s'exercer de façon autonome et de stabiliser leurs acquis.

Nous utilisons les logiciels ELSA puis LIREBEL + 6<sup>e</sup>, en sélectionnant les exercices sur des objectifs précis : développer le visuel perceptif, les compétences lexicales, les stratégies de lecture, anticiper, maîtriser la cohérence interne et les macrostructures du texte. Ces activités sont individualisées. Au CDI, nous utilisons un livret que nous avons créé et qui s'articule en six étapes : reconnaissance des livres, repérages et prises d'information dans le dictionnaire, lecture de consignes, recherche dans les encyclopédies, repérage dans l'espace à l'aide de plans, recherche documentaire sur le logiciel. Les élèves travaillent ensuite sur un deuxième livret qui permet de réinvestir les acquis. Nous utilisons également des supports de travail ordinaires (plans, exercices, tableaux, manuels) qui nous permettent d'aborder un certain nombre d'implicites scolaires, en particulier ceux liés à la lecture de consignes. Vers le mois de mars, les élèves conçoivent un projet de sortie : organisation de la journée, visite, transport, coût, itinéraire, activités possibles, matériel à prévoir. Cette activité vise à permettre un réinvestissement des compétences en lecture et des méthodes du travail. Ils constituent ensuite des petites équipes où chacun assume un rôle précis. Ils doivent faire preuve d'initiative et d'esprit de coopération. Chaque groupe réalise une brochure et une affiche puis présente son projet devant un jury d'adultes qui élit le projet final qui sera réalisé et financé par le collège.

L'évaluation de fin d'année nous permet de mesurer des progrès notables dans les apprentissages, les attitudes scolai-

### Pour aller plus loin

Cette expérience, brièvement relatée ici, fera certainement écho à celle de nombreux lecteurs. On y voit en effet une mobilisation des savoir-faire et des ressources professionnelles pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences de lecteur. La volonté de développer des modèles d'interventions pédagogiques efficaces peut aussi conduire à s'intéresser à ce que la psychologie cognitive appelle « métacognition » pour désigner la capacité réflexive du sujet qui s'observe penser. On pourra lire à ce sujet : *La métacognition, une aide au travail des élèves* de M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), ESF Éditeur, 1997, ainsi que *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires* de P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese, Peter Lang, 2001. Dans ce dernier ouvrage plusieurs articles traitent de l'acquisition des compétences en lecture (compréhension, tâche, stratégies...). Par ailleurs, l'articulation entre le quotidien de la classe pendant lequel l'organisation pédagogique varie (travail individuel, ateliers...), et la pédagogie de projet est souvent difficile. Deux ouvrages permettent de clarifier la notion de « projet » ; ils en situent les fondements théoriques (cognitivismes et socioconstructivisme) tout en explicitant la démarche et en proposant des outils : *Apprendre en projets*, M. Huber, Chronique sociale, 2005. *Apprentissage par projet*, Jean Proulx, Presses de l'Université du Québec, 2004.

res face à la tâche et les comportements. L'apprentissage semble avoir un effet socialisant : les élèves prennent la parole de façon posée et expriment un point de vue contradictoire avec calme. Le suivi régulier des présences permet d'éviter l'absentéisme mais il reste parfois difficile de maintenir la motivation de certains élèves quand ils ne perçoivent pas rapidement les « bénéfices » de l'atelier. Pour éviter ces effets de découragement, le dialogue est indispensable entre les élèves, leurs parents et tous les enseignants. Malgré ces résultats, certains élèves restent en grande difficulté et auront encore besoin d'un soutien. C'est la raison pour laquelle des ateliers d'écriture en 5<sup>e</sup> ont été mis en place. ■



# Pour une géographie des inégalités scolaires

Françoise Carraud (centre Alain Savary)

Les travaux sur les liens entre inégalités sociales et réussite scolaire ont été largement diffusés, leurs résultats – parfois mal interprétés – sont presque devenus des lieux communs. Dans le cadre de cette nouvelle recherche, une équipe pluridisciplinaire s'est interrogée sur les interactions entre les appartenances sociales et les contextes territoriaux (régions, académies, départements, établissements...) : quelles sont, en fonction des appartenances sociales des élèves, les influences des contextes territoriaux – et institutionnels – sur les réussites scolaires ? Les questions qui ont guidé ce travail collectif s'énoncent ainsi : comment la réussite scolaire varie selon le lieu de scolarisation, notamment à l'entrée et à la sortie du collège ? Et comment comprendre les différences constatées ? Car les difficultés d'interprétation sont nombreuses et les variations selon les territoires et lieux de scolarisation relèvent « d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques ». Les hypothèses des chercheurs étaient multiples. Pour les explorer, ils ont croisé différentes méthodologies : des approches statistiques, des comparaisons à différentes échelles et des enquêtes de terrain selon des modalités plus ethnographiques.

Leur travail fait d'abord apparaître d'importantes inégalités sociospatiales d'éducation. Si, à partir des caractéristiques sociales des élèves et de leurs familles, on peut, statistiquement, attendre certains résultats scolaires, selon les lieux de scolarisation de ces élèves d'importants écarts ont pu être repérés. Les acquisitions des élèves dépendent d'un ensemble de conditions pédagogiques et relationnelles qui varient fortement selon les départements et aussi, bien sûr, selon les établissements et les classes. Ainsi douze départements ont des résultats nettement inférieurs à ceux « attendus » à partir des caractéristiques sociales des élèves (dont onze en Île-de-France), les auteurs les disent en « sous réussite ». Tandis que onze départements ont, à l'inverse, des résultats nettement supérieurs à ceux attendus et sont dits en « sur réussite ». Ces derniers ayant, comme caractéristiques communes, une densité de population inférieure à la moyenne et une absence de ville importante.

Dans ces départements en « sur réussite », les chercheurs ont observé une présence

stable d'une forte proportion d'enseignants expérimentés et des coopérations durables entre professionnels scolaires, secteur associatif et différents partenaires institutionnels (autres services de l'État et collectivités locales). La stabilité comme les coopérations permettant l'analyse collective des difficultés rencontrées, l'élaboration de projets cohérents, la prise en compte des besoins de formation et la mise au point de pratiques éducatives et pédagogiques cohérentes ajustées aux besoins des élèves favorisent cette « sur réussite ». Elles permettent aussi de nouer des relations de confiance avec les familles et les élèves pour assurer la concentration requise sur des objectifs éducatifs et pédagogiques partagés. Le département de la Loire a fait l'objet d'un examen approfondi : malgré une densité urbaine forte et une grande précarité, il est en « sur réussite ». Trois ensemble de facteurs expliquant ces résultats ont été identifiés : les ZEP sont déjà en « sur réussite » à l'entrée en 6<sup>e</sup>, ce qui signifie que les processus d'échec ont été contenus en primaire ; il n'existe pas de quartiers ou d'établissements bourgeois pouvant attirer les classes moyennes et provoquer des « fuites » à l'origine de cercles vicieux que l'on retrouve ailleurs ; les traditions minières de solidarité se traduisent par une forte implication des professionnels scolaires et par le développement remarquable de coopérations.

Dans les départements en « sous réussite », beaucoup d'établissements semblent ne pas pouvoir assumer leur mission d'éducation : les élèves ou les collégiens en grande difficulté réagissent par des comportements qui perturbent fortement les conditions de travail en classe. Certains établissements sont évités ou fuis par les élèves, et par les enseignants les plus expérimentés, ce qui renforce encore les difficultés. Les auteurs parlent, à plusieurs reprises, d'une logique de « sauve-qui-peut ». L'instabilité et l'inexpérience des professionnels ne permettant pas de faire face aux problèmes, cela induit aussi, chez les élèves et leurs familles, une perte de confiance à l'égard de l'institution scolaire. Les professionnels, dépassés, perturbés par la multiplicité et l'acuité des problèmes à résoudre développent alors surtout des stratégies de survie. Cette recherche montre qu'une forte hiérarchisation des établissements et des classes produit un ensemble de perturbations préjudiciable à la majorité des élèves.

La constitution de « bonnes classes » à l'intérieur de certains établissements, comme moyen de retenir les élèves les mieux dotés socialement, ne s'avère pas une bonne solution. Au contraire, la concentration visible des difficultés dans les autres classes, en général confiées à des enseignants moins expérimentés, alimente les tensions qui perturbent les conditions de travail. Alors, si l'on comprend que les élèves comme les enseignants ont de bonnes raisons de fuir certains établissements, comment agir ? Se limiter à la fermeté sur les dérogations sans participer à la résolution des problèmes paraît tout à fait « insuffisant, injuste et même dangereux » disent les chercheurs. Et, tout en soulignant la complexité des problèmes à résoudre, ils montrent les limites de l'autonomie locale dans certains contextes urbains fortement ségrégués où « l'échelon local n'a souvent pas les forces, les compétences, la cohésion nécessaires pour analyser les situations et trouver des réponses pertinentes ». Les processus « perturbateurs » étant cumulatifs, concluent les chercheurs, les prévenir et les enrayer supposerait un repérage plus systématique et des actions régulatrices davantage coordonnées (selon les différents échelons et entre les professionnels des différentes institutions). ■

## Les inégalités sociospatiales d'éducation

### Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales

Rapport coordonné par : Sylvain Broccolichi (IUFM de Lille), Choukri Ben-Ayed, (université de Saint Étienne, CRESAL, CNRS), Danièle Trancart, (université de Rouen, Groupe de recherche innovation et société).

Chercheurs ayant participé à la recherche : Carole Asdih, Abdelkader Belbhari, Antoine Bevort, Christine Cesar, Brigitte Dancel, Michel Destéfani, Élisabeth Gagneur, Brigitte Larguèze, Françoise Lorcerie, Catherine Mathey-Pierre, François Quinson, Jean Paul Russier, Alix Seydoux, Édith Waysand.

Rapport (2006, 469 pages) disponible à l'adresse suivante :

[http://cisad.adc.education.fr/dister/documents/4\\_BBT\\_def.pdf](http://cisad.adc.education.fr/dister/documents/4_BBT_def.pdf)

# (S)top secret !

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

**S**ecret professionnel et partage d'informations peuvent-ils faire bon ménage ? Depuis longtemps les professionnels soumis au secret professionnel et travaillant en partenariat doivent partager des informations concernant les familles et les enfants avec lesquels ils travaillent. Les dispositifs qui interrogent la règle du secret sont nombreux : cellules de veille éducative, équipes éducatives, commissions d'intégration, etc. Les acteurs qui mettent en place un programme de réussite éducative ont à imaginer un nouveau cadre de travail partenarial inspiré par la loi de cohésion sociale. En préalable, dans de nombreux endroits, des débats ont mobilisé les acteurs autour des questions fondamentales du respect de la vie privée des enfants et des familles, du respect du secret professionnel et de l'obligation de discrétion auxquels sont soumis les fonctionnaires. Les dispositifs de réussite éducative conduisent les professionnels à confronter leurs missions, leurs identités et cultures professionnelles. En le faisant ils tentent aussi de concilier une triple contrainte qui consiste à devoir rendre des comptes aux politiques, à agir avec les familles – dans un souci démocratique visant

l'efficacité – et à respecter la vie privée et l'intimité de celles-ci.

La première étape du travail collectif a souvent été la rédaction d'une charte permettant de fixer des règles et de rappeler la loi, exercice délicat qui consiste à poser un cadre de référence liant des valeurs, souvent consensuelles, aux actes professionnels très divers. Ce cadre ne peut être défini sans tenir compte de la Constitution qui est le texte fondamental déterminant la forme du gouvernement d'un pays. Les lois constituent, elles, un ensemble de règles obligatoires établies par l'autorité souveraine d'une société et sanctionnées par la force publique. Les codes (civil, pénal, du travail...) sont les recueils des lois. Des règlements ou chartes ne peuvent être contraires à la loi qui les transcende. Ces chartes, dites la plupart du temps de « confidentialité » – mais parfois « éthiques » ou « déontologiques » – sont, pour celles dont nous avons eu connaissance, très variées. Certaines prennent la forme d'un engagement à signer soit par les professionnels qui travaillent directement avec les enfants, soit par des représentants institutionnels, des responsables des col-

lectivités territoriales, des responsables d'associations ou de structures. Selon les contextes locaux elles sont plutôt axées sur les droits et devoirs des uns et des autres ou sur les modalités du travail partenarial, les deux peuvent y être développés. On y rappelle parfois les lois qui font référence à la confidentialité, ainsi que la nature des informations à échanger et la protection des documents dans lesquelles elles figurent. Les modalités d'échange d'informations entre professionnels, entre professionnels et élus, sont plus ou moins développées ainsi que la place des familles dans ces processus.

Si le code pénal ne dresse pas la liste des professions tenues au secret, d'autres codes le font ainsi que la jurisprudence. Ainsi sont dépositaires du secret professionnel les assistants sociaux, les personnels de PMI (protection maternelle et infantile), les personnels des établissements d'aide sociale, les fonctionnaires des trois fonctions publiques (État, territoriale, hospitalière), les personnels participant aux missions de l'aide sociale à l'enfance, les médecins, les psychologues et les professions paramédicales. ■

## Textes internationaux qui font référence

La Convention internationale des droits de l'enfant : article 16, relatif à l'immixtion arbitraire ou illégale dans la vie privée de l'enfant.

La Convention européenne des droits de l'homme : article 8, relatif au respect de la vie privée et familiale.

## Textes nationaux

Le Code civil : loi du 17 juillet 1970, article 9, relatif au respect de la vie privée.

Le Code pénal : loi du 22 septembre 2000 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui pose le respect des principes fondamentaux. L'article 226-13 définit de façon générale les personnes légalement tenues au secret professionnel.

Le Code de la fonction publique : loi du 13 juillet 1983, article 26 relatif au secret professionnel et à l'obligation de discrétion auxquels sont soumis tous les fonctionnaires.

Les codes de la santé publique, de l'action sociale et des familles.

Les codes de déontologie médicale, des psychologues.

La loi du 6 janvier 1978 sur l'informatique et libertés.

La loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale et particulièrement la note de cadrage d'avril 2005 pour la mise en œuvre du programme de réussite éducative.

## Le cadre du partage d'information

La notion de « secret partagé » ne figure pas dans le Code pénal, mais une circulaire santé-justice du 21 juin 1996 en propose le mode d'emploi suivant : « ne transmettre que les éléments nécessaires, s'assurer que l'utilisateur concerné est d'accord pour cette transmission ou qu'il en a été informé. De même, il doit être informé des éventuelles conséquences de cette transmission d'informations le concernant. Les informations doivent être nécessaires à ceux à qui elles sont transmises et ces derniers doivent être soumis au secret professionnel ».

Textes à retrouver sur <http://www.legifrance.gouv.fr>

**Éthique** : du grec *ethos* signifie « coutume ». C'est la science de la morale. Éthique et morale désignent de façon générale les règles qui norment les conduites humaines. (Dictionnaire de vocabulaire européen des philosophies). Selon Paul Ricoeur, morale et éthique renvoient à l'idée intuitive de mœurs, à ce qui est estimé bon et qui s'impose comme obligatoire.

**Déontologie** : du grec *deôn*, *ontos* signifie « devoir ». La déontologie est l'ensemble des devoirs qu'impose à des professionnels l'exercice de leur métier. (Petit Robert)

**Confidentialité** : maintien du secret des informations. (Petit Robert)

**Secret** : du latin *secretum*, signifie « neutre ». C'est un ensemble d'informations qui doivent être réservées à quelques-uns et que le détenteur ne doit pas révéler. (Petit Robert)

**Charte** : du latin *chartula* signifie « petit écrit, acte, document ». Une charte fixe les règles fondamentales d'une organisation officielle. (Petit Robert)

# Les « centres ressources politique de la ville »

Michèle Théodor (centre Alain Savary)



Les « centres ressources politique de la ville » sont des lieux souvent mal connus des acteurs éducatifs. Ils sont interrégionaux, régionaux, ou départementaux en Île-de-France. Ils ont pour mission de contribuer au développement collectif des compétences des acteurs de la politique de la ville afin de favoriser la réussite des politiques publiques mises en œuvre dans les territoires en difficulté. Leur public regroupe l'ensemble des acteurs de la politique de la ville : les chefs de projet, les professionnels du développement social urbain et de l'intervention sociale, les fonctionnaires et les organismes qui mettent en œuvre la politique de la ville, les réseaux associatifs et les habitants porteurs de projets d'action collective, les élus. Ils mobilisent ces élus et professionnels sur des thématiques complexes comme la lutte contre les exclusions et les discriminations, la mixité sociale, le développement économique et social. Ils accompagnent la mise en place de projets sociaux de territoire comme, par exemple, des ateliers santé ville.

Les premiers centres, constitués en association loi 1901, se sont créés en 1993 en Rhône-Alpes (CR-DSU) et en Seine-Saint-Denis (Profession Banlieue). On en compte aujourd'hui quatorze organisés dans un réseau national et animés par le Centre ressources de la délégation interministérielle à la ville (CR-DIV). Certains ont un statut associatif, d'autres sont des Groupements d'intérêt public (GIP). Plusieurs constats ont conduit l'État et des collectivités à

soutenir aux plans technique et financier le développement de ces structures. D'une part, la complexité des questions traitées appelle la confrontation des points de vue et la capitalisation des expériences. D'autre part, les acteurs ont besoin de disposer de lieux éloignés des enjeux institutionnels pour échanger, réfléchir, produire de la connaissance et élaborer des réponses aux questions posées dans les quartiers en difficulté.

Si chaque « centre ressources politique de la ville » est le produit d'un projet collectif et d'une histoire locale particulière, ils sont tous

fondés sur des principes d'action communs qui sont : un ancrage territorial, la construction d'un réseau d'acteurs, une approche transversale des enjeux, la synergie avec la recherche. Tous les centres développent une politique de publication et de diffusion de leurs travaux avec des lettres d'information et des actes en ligne ou sur support papier. En fonction des besoins locaux, ils développent différentes actions et réalisent des outils. Des temps de qualification et d'échanges sur les pratiques professionnelles sont organisés de manière ponctuelle ou par cycles. Ces animations se font sur la base de regroupements par fonction (chefs de projet, chargés de mission...) ou thématique (rénovation urbaine, insertion...) ou territorial (département, agglomération). La capitalisation des expériences dépasse la simple compilation car les centres ressources coopèrent avec des experts et des chercheurs. ■

## Exemples de publications

Le centre ressources de la Réunion publie *Akoz, espace public*, revue trimestrielle sur les thèmes de la ville, de l'aménagement du territoire, de l'emploi et de l'insertion.

Le centre ressources Rhône-Alpes publie, trois fois par an, les *Cahiers du DSU*, qui font le point sur un sujet. Par exemple : « Projet éducatif local. "Remue-ménage institutionnel" ou "politique éducative locale" ? », n° 36, décembre 2002.

Le centre d'Aquitaine publie *Horizons Aquitains*, revue trimestrielle de valorisation des acteurs locaux, avec un dossier thématique...

Liste des centres ressources, adresses et activités consultable sur : <http://i.ville.gouv.fr/Data/cdrreg>

## En Bretagne, des « fiches expérience » sur les dispositifs de réussite éducative

Dans une démarche de capitalisation des expériences, le centre ressources « Réso villes », met en ligne huit fiches qui portent sur les programmes de réussite éducative à Brest, Nantes, Rennes... Chacune présente les caractéristiques locales : structure juridique porteuse, autres dispositifs locaux, budget global, ainsi que les partenariats. Les équipes du DRE sont présentées, les publics visés explicités, les modalités de travail et les actions engagées sont rapidement exposées.

# École et difficultés scolaires au Japon

Entretien avec Daisuké Sonoyama



**Daisuké Sonoyama est un sociologue japonais qui a travaillé sur la réussite scolaire des enfants immigrés en France. Lors d'un de ces déplacements en France, il nous a confié quelques réflexions sur l'école et les questions scolaires au Japon.**

## Quelle place a la sociologie de l'éducation au Japon ?

Dans le monde de l'éducation la sociologie a une certaine importance mais pas autant qu'en France. Ici, même dans les médias la sociologie est beaucoup sollicitée, ce n'est pas le cas au Japon où ce sont les économistes ou les spécialistes de sciences de l'administration. Les sciences de l'éducation elles-mêmes sont moins reconnues alors que l'éducation est essentielle dans la société. L'importance de l'enfant dans la famille est, je crois, une tradition pour beaucoup de pays confucianistes. Les débats actuels portent principalement sur le niveau scolaire qui est en baisse au Japon. On peut parler de l'effet de PISA : d'année en année, le Japon est en baisse. Même si nous sommes dans les six premiers, pour le Japon, passer du premier au sixième rang est une baisse. D'autant plus

que d'autres pays asiatiques (Hongkong ou la Corée) sont très bien placés ! Cela joue fortement dans la conscience japonaise. Mais avant PISA, en 2001 déjà, quelques sociologues s'étaient posé la question du niveau scolaire et des enquêtes sur le terrain avaient montré que le niveau baissait. Les questions du décrochage, de l'absentéisme sont aussi devenues très importantes au Japon. La question centrale est celle du rôle de l'école car, actuellement, elle est devenue beaucoup moins attractive, autant pour les jeunes que pour leurs parents. La crise économique a une influence. Avant, une bonne réussite scolaire signifiait une réussite de la vie professionnelle tout entière, on ne pensait pas qu'un cadre de cinquante ans pouvait connaître le chômage. Or c'est bien le cas aujourd'hui. Comme si le mythe de la méritocratie par le diplôme était terminé. De plus, ces problèmes ont été fortement médiatisés.

Du coup, les couches sociales défavorisées – mais défavorisé n'a pas le même sens qu'en France – disons les couches moyennes ou en dessous de la moyenne, se sont détournées de l'école. Et l'assiduité, cette coutume japonaise, a été perdue. Je pense que cette valeur d'assiduité était la clé de la société au Japon. Actuellement, autant les parents que les enseignants, ne parviennent plus à mobiliser les élèves sur les études. Dans les recherches, les sociologues se sont aperçus que, non seulement le niveau baissait, mais surtout, que l'intérêt à travailler était moindre. Les élèves travaillent moins à la maison. Et c'est en lien avec l'appartenance sociale : dans les enquêtes, il est net que ce sont les élèves issus des « couches sociales infé-

rieures » qui travaillent moins, alors qu'une minorité, issue des milieux « cadre supérieur » travaille encore beaucoup, comme il y a quarante ans, et peut effectivement espérer faire partie de l'élite de l'enseignement supérieur. Avant, au Japon, on pensait que, en travaillant, tout le monde pouvait réussir, intégrer un établissement renommé. Et cela fonctionnait en grande partie dans la mesure où il y avait des emplois stables. Jusque dans les années quatre-vingt, la question des classes sociales ne se posait pas, tout le monde se sentait dans la classe moyenne. Il y avait une sorte d'homogénéité, c'était la force de la société japonaise.

Puis, dans les années quatre-vingt, jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, la question de la violence a été forte – vous en avez même entendu parler en France. Il y avait beaucoup de violence physique, contre les professeurs, et entre les élèves, le bizutage surtout. Il y a eu aussi des suicides d'enfants. C'était lié à la compétition pour l'accès aux universités, accès qui, objectivement, détermine toute la vie future. Il y avait des pressions énormes sur les établissements et leur renommée, cette pression retombant sur les enseignants. Quand un élève a été admis dans un lycée, il ne peut plus être orienté ailleurs et les enseignants sont, en quelque sorte, obligés de les faire réussir. Cela les stresse énormément, il y a eu beaucoup de maladies, de suicides d'enseignants. Et cela stresse aussi les élèves et produit de la concurrence entre eux. Seuls les meilleurs, qui sont dans les meilleures classes, peuvent viser l'université de Tokyo, la faculté de droit par exemple. Le bizutage est lié aux résultats, aux notes, il s'agit disons « d'écraser l'autre » pour atteindre son objectif.

La question de la violence est moins forte aujourd'hui, le problème est davantage celui de l'absentéisme. Cela commence au collège au moment de l'adolescence, mais c'est au lycée que cela se développe le plus : les élèves n'ont plus d'objectifs, ils ne savent plus pourquoi ils sont scolarisés, ils ne veulent plus rester à l'école. C'est très difficile pour les enseignants, d'autant plus qu'ils sont moins soutenus par les parents qui ne trouvent plus les moyens de motiver leurs enfants, qui n'arrivent plus à les convaincre d'apprendre, de travailler. Avant, les adultes disaient « si tu arrives à finir tes études, tu auras un bon métier », maintenant ils ne peuvent plus le dire.

## Quelques articles de Daisuké Sonoyama en français

« Les élèves étrangers au Japon et en France » in *Diversité* n° 144, Scérén, mars 2006, p.187-194.

« Certification secondaire et insertion professionnelle. Le cas du Japon » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 37, Centre international d'études pédagogiques, décembre 2004.

« Japon : la fin d'un mythe ? La place de la formation professionnelle dans un contexte économique en évolution » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 34, Centre international d'études pédagogiques, décembre 2003, p.103-108.

« La professionnalisation des enseignants et la crise des écoles au Japon » in *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 49<sup>e</sup> année, n° 3, 2000, p.119-130.

« Éducation et problèmes de société. Des réformes au Japon », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 20, Centre international d'études pédagogiques, décembre 1998, p.129-134.



## Y a-t-il des actions, des plans de lutte contre l'échec ou la difficulté scolaire ?

En fait on ne distingue pas vraiment les élèves en grande difficulté, on ne fait pas de typologie. C'est sans doute lié au fait que le concept de classe sociale est inexistant au Japon. On ne parle jamais de classe supérieure, moyenne ou ouvrière. On pense que tout le monde est dans la classe moyenne. Même si les sociologues ont travaillé ces questions, c'est quand même resté, me semble-t-il, dans le monde académique. Chez les enseignants, il y a toujours eu, sans que cela soit officiel, une culture que l'on pourrait qualifier de « militante ». Pour eux, l'important est de faire progresser toute la classe et pas seulement quelques individus. Aussi le travail collectif et coopératif est-il essentiel. La classe est considérée comme une famille : quand un élève est plus faible, il ne doit pas être laissé à l'écart. Il est pris en charge par l'enseignant avec l'ensemble des élèves, ceux qui sont meilleurs l'aident, se mettent à côté de lui. Cela ressemble à ce que j'ai vu dans les classes Freinet en France. Sans être spécialiste des méthodes pédagogiques, j'ai l'impression qu'au Japon les enseignants prennent davantage en charge les élèves qui risquent de décrocher. D'ailleurs le redoublement n'existe pas. Les enseignants japonais ne l'imaginent même pas, ils sont surpris quand on leur en parle. Tout le monde doit être au même niveau, l'homogénéité est essentielle, dès qu'il y a une différence c'est très mal vu. De plus, la réussite dans une matière ne peut pas compenser l'échec dans une autre, il faut que les élèves réussissent dans toutes les matières.

Malgré cela, au vu des difficultés, on a introduit des classes de niveau par exemple. Bien que les chercheurs en éducation sachent que, même à l'étranger, cela ne produit pas de bons résultats. C'est une demande qui venait des enseignants eux-mêmes car les élèves sont nombreux (quarante par classe) et l'hétérogénéité de fait est de plus en plus difficile pour les enseignants. Du côté des parents, le recours à l'enseignement privé est très important. Il y a beaucoup d'écoles privées au Japon, surtout dans les grandes villes (à Tokyo, je pense qu'elles représentent 20 à 25 % de l'ensemble). Les parents pensent que ces écoles privées ont un meilleur encadrement, de meilleurs professeurs, un meilleur équipement et qu'elles préparent mieux les concours d'entrée à l'université. Il est vrai que certaines écoles sont riches et ont de bons équipements. Mais, jusque dans les années quatre-vingt, les anciennes universités impériales de Tokyo ou de Kyoto, qui sont les premières universités au Japon, recrutaient davantage dans les lycées publics. Cela a tendance à évoluer actuellement.

## Buraku et Burakumin

La minorité Buraku comprend trois millions de personnes qui font l'objet de discrimination depuis des siècles. Cette discrimination n'est pas fondée sur une différence d'origine ethnique, mais sur un système féodal de castes. Les réformes démocratiques n'ont pu faire disparaître ces pratiques discriminatoires. Aujourd'hui encore les communautés buraku vivant dans de nombreuses villes souffrent de diverses formes de discrimination systématique et institutionnelle, dans le système judiciaire et en matière d'emploi, d'enseignement, de logement, de politique publique et d'assimilation sociale. La plupart des Buraku accomplissent des tâches manuelles très dures et occupent des emplois précaires, leur niveau d'instruction est inférieur à la moyenne nationale. Souvent les parents non buraku ne permettent pas à leurs fils ou filles d'épouser des Burakumin. Des organismes continuent de procéder à des investigations à la demande de familles non buraku pour retracer l'origine des personnes supposées être des Burakumin.

Source : « Racisme et discrimination raciale », rapport du rapporteur spécial, *in Bilan des droits de la personne*, Nations unies, commission des droits de l'homme, 2002.

Il y a aujourd'hui un grand débat sur la question du choix de l'établissement et de la carte scolaire car la carte scolaire existe bien au Japon. Mais, au niveau du lycée, qu'il soit public ou privé, il y a un concours d'entrée et donc, la notion de carte scolaire disparaît. Ainsi, dans un même quartier, les établissements sont différents : il y a des lycées renommés, moyens et populaires. Ils n'afichent pas les mêmes objectifs.

## Y a-t-il, au Japon, une politique ZEP, ou son équivalent ?

En fait il existe, sur l'ensemble du territoire japonais, une forme de ghetto qui s'appelle Burakumin. La population Buraku est une communauté discriminée par son lieu d'habitation (des banlieues hors des villages) qui exerçait principalement les métiers d'abatage et de tannerie. Jusqu'à l'ère Meiji<sup>1</sup>, il existait un système de castes et, à l'époque de Edo, les communautés Buraku avaient été choisies comme « outcastes ». Elles n'ont jamais été vraiment libérées, même après l'abolition des castes en 1871. Depuis 1920, le gouvernement a pris en charge ces populations, mais cette politique, qui ressemble à ce qu'en France vous appelez « politique de la ville », a pris fin en 2002. Il n'y a plus de subventions. Dans ces zones, il y a des problèmes d'illettrisme car les parents et plus encore les grands-parents n'ont pas eu accès à la scolarité ou pas suffisamment de soutien. Les populations qui habitent ces ghettos ont cette adresse dans leur registre d'état civil et sont encore discriminées par rapport à l'emploi, au mariage, etc. Le droit international demande toujours au Japon de mener une politique antidiscriminatoire mais ce n'est pas réellement fait. Environ un million de personnes habitent dans ces ghettos et on estime à trois millions les descendants de Burakumin.

Il y a également environ deux millions d'étrangers au Japon, et ce chiffre a tendance à augmenter. Dans la constitution, il est écrit que l'école est obligatoire pour ceux qui ont la nationalité japonaise, ceux qui ne

l'ont pas ne sont pas obligés de scolariser leurs enfants. Ils peuvent le demander à la municipalité et c'est elle qui décide de la accueillir ou pas. Cette démarche est difficile pour ceux qui sont en situation irrégulière et n'ont pas de papiers – et cela existe, comme en France. La grande majorité des immigrés sont les Chinois. Il y a aussi des Coréens, mais peu de nouvellement arrivés, ils sont souvent de deuxième ou de troisième génération. Ensuite, ce sont des Japonais d'origine qui ont émigré en Amérique du Sud (Brésil, Pérou, Chili, Bolivie) et qui ont la nationalité de ces pays (ou la double nationalité). Ils reviennent au Japon parce que, depuis 1990, la loi leur permet de travailler en tant que main-d'œuvre, ils ont des cartes de séjour, des permis pour travailler au Japon. Mais ils ne parlent pas japonais. Certains sont mariés avec des Brésiliens d'origine qui sont souvent catholiques et ils ont une culture totalement différente. Ils n'ont pas gardé la culture japonaise. Ils la découvrent et c'est très difficile tant pour les parents que pour les enfants. Ces enfants immigrés ne représentent pas plus de 1 % de la population scolaire et, surtout, ils sont dispersés sur le territoire. C'est le problème. Dans le système éducatif il n'y a pas d'accueil systématique comme en France et pas de classes d'accueil. Même si, dans certaines villes, il est possible d'avoir des interprètes ou des brochures expliquant le système. Les enseignants ne sont pas formés spécifiquement sur ces questions, il n'existe pas l'équivalent du FLE (Français langue étrangère), il n'y a pas de manuels.

Pour finir disons que l'on voit bien comment la France et le Japon, avec leurs histoires et cultures propres, ont beaucoup à s'apprendre mutuellement pour avancer dans la lutte contre les discriminations et évoluer vers une société plus égale et équitable. ■

1. L'ère Meiji est le nom de la période historique qui va de 1868 à 1912, elle est comprise entre l'ère Edo et l'ère Taisho. Appelée aussi restauration Meiji, elle symbolise l'industrialisation du Japon et son passage de la féodalité à la modernité (abolition de la féodalité).

### ► **L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique**

Patrice Huerre (dir.). Hachette Littératures, 2006, 335 p.

L'absentéisme recouvre des réalités très diverses : adolescent séchant les cours, décrochage par manque de motivation ou pour cause de phobie scolaire, « présence absence » pendant les cours, etc. La proportion d'élèves absents ne fait qu'augmenter, cela représente 5 % des élèves soit : 1,5 % en sixième, 3,1 % en quatrième et, en troisième, 3 % dans les lycées généraux, 10 % en lycées professionnels. Phénomène normal ou pathologie ? Cet ouvrage collectif (sociologues, pédagogues, psychiatres, psychologues) vise à sensibiliser les pouvoirs publics comme les professionnels de l'éducation à l'importance du problème. Il cherche à comprendre les particularités de ce phénomène aux croisements de l'individuel, du familial, du culturel, de l'économique et du social. Il propose aussi, tenant compte des différents enjeux, des pistes d'action pour ramener les élèves à l'école et peut, également, aider les parents à comprendre une conduite adolescente face à laquelle ils sont souvent démunis.

### ► **Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures**

M.-M. Bertucci et V. Houdard-Mérot (dir.). INRP, 2005, 290 p.

Difficile de définir les banlieues. « Une vision uniforme et une dévalorisation arbitraire » disent les auteurs. En effet, le terme renvoie immédiatement à des difficultés de toutes sortes : économiques, culturelles, sociales, scolaires... Le pari de cet ouvrage collectif issu du Centre de recherche texte/histoire (CRTH, université de Cergy-Pontoise) est une approche plurielle (recherche universitaire et expériences de terrain) et interdisciplinaire (sciences humaines, géographie, sociologie, sociolinguistique, psychanalyse et littérature). Il propose des contributions diverses qui risquent d'autres

définitions des banlieues, ces espaces complexes et irréductiblement hétérogènes. La première partie du livre propose divers regards sur les banlieues comme espaces géographiques, humains, linguistiques et symboliques. Dans une deuxième partie, les banlieues sont explorées comme « pluralité féconde », c'est-à-dire comme des lieux de pratiques culturelles et de créations littéraires. Enfin, la dernière partie aborde la question de l'enseignement en situation de banlieue et s'interroge : « y a-t-il une territorialisation des savoirs enseignés et des pratiques pédagogiques, avouée ou non ? ». Vaste problème qui ne sera pas tranché mais très largement éclairé par les différentes contributions. Ainsi, l'ensemble de ces textes propose analyses, réflexions et expériences de terrain tendant à montrer les banlieues comme des espaces « d'invention » : « ferments d'avenir, d'innovation, des lieux où peuvent s'inventer de nouvelles formes d'enseignement et de citoyenneté ».

### ► **Enseigner la langue orale en maternelle**

Philippe Boisseau. Paris : Retz et Scérén, 2005, 304 p.

Comment aider les jeunes élèves, notamment en ZEP/REP, à apprendre à parler ? Le projet de Philippe Boisseau est explicitement volontariste : il faut enseigner la langue aux élèves de maternelle. Mais cet enseignement doit être bien conduit ! Dans ce sens il a déjà écrit de nombreux livres sur la pédagogie du langage pour aider les enseignants dans cette tâche difficile. Celui-ci est une synthèse de ses précédents travaux et réflexions. Dans une première partie, il dresse un rapide tableau des difficultés langagières des élèves puis, dans une deuxième partie, il reprend de nombreux exemples de pratiques ou de situations largement expérimentées dans différentes classes, et propose des outils, dont les fameux « albums échos » ou les « albums en syntaxe adaptée ». Les deux dernières parties définissent et explicitent les principes pédagogiques essentiels en les éclairant par les principaux travaux de linguistes et psycholinguistes. Un livre important pour tous ceux

qui s'intéressent à la maîtrise de la langue, condition première de la réussite scolaire.

### ► **Précarités et insécurité sociale**

Problèmes politiques et sociaux n° 921. La documentation française, février 2006, 120 p.

Alors que le taux de pauvreté a nettement diminué ces trois dernières décennies, les situations de précarité se sont, dans le même temps, multipliées. Dans ce dossier réalisé par Cyprien Avenel (sociologue) et Florence Thibault (économiste), sont rassemblés différents textes et extraits pour aider à mieux comprendre cette notion de précarité et les dispositifs permettant de la combattre. L'ensemble dresse un bilan des populations, territoires et secteurs les plus concernés et tâche de répondre aux questions suivantes : comment expliquer le développement des précarités ? Quels sont les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics pour y faire face ? Comment réduire l'insécurité sociale inhérente à une société devenue plus mobile et instable ? On y trouvera aussi des repères précieux : des données chiffrées, un rappel des textes de référence et une bibliographie.

### ► **Estime de soi**

Éducation & management n° 31. Scérén-CRDP Créteil, mai 2006, 64 p.

Les auteurs des articles de ce dossier, inspecteurs, enseignants, thérapeutes ou universitaires engagés dans des disciplines diverses (psychiatrie, sociologie, histoire, anthropologie, etc.), abordent la question et le concept d'estime de soi à travers des pratiques et des réflexions fort différentes. Tous les acteurs du système sont concernés, élèves bien sûr mais aussi enseignants ou cadres. L'estime de soi interroge la conscience de soi comme étant également – voire principalement – en lien avec autrui. Ainsi les enseignants ou les chefs d'établissement qui sont en relation permanente avec les différents usagers de l'École peuvent être surpris ou sous-valorisés, ce qui peut déstabiliser leur sentiment d'identité

personnelle. Les élèves, eux aussi, sont sous de multiples regards qui influencent leur propre perception d'eux-mêmes. Comment les évaluations (des adultes comme des élèves) mettent-elles en jeu les personnes ? Comment éviter qu'elles ne deviennent des jugements personnels, des humiliations, des étiquetages durables, des stigmatisations ? Pourquoi l'estime de soi, facteur reconnu de réussite, n'est guère prise en compte dans les différentes évaluations ? Un dossier riche qui propose des approches variées d'un concept complexe, essentiel pour tous à l'École.

### ► **Lire des récits longs**

Patrick Joole. Paris : Retz & Scérén, 2006, 288 p.

Un livre résolument pratique qui propose pour tous les élèves, même ceux en difficulté, un dispositif de lecture intégrale de récits longs : des itinéraires différenciés et des activités facilitatrices pour faire lire une œuvre littéraire en entier. La démarche (possible du cycle 3 au collège) a été expérimentée dans de nombreuses classes, souvent en ZEP. Si vous l'essayez n'hésitez pas à nous en parler.

### ► **Enfances populaires. Invisibles enfances**

Sylvie Blanchet. Lyon : Chronique Sociale, 2006, 123 p.

Pour l'auteur, les enfants des quartiers populaires, à la différence des adolescents, sont fort peu présents dans les discours publics collectifs (presse mais aussi chanson, littérature, cinéma...). Dans ce livre, en faisant de nombreux et minutieux portraits de quelques-uns de ces enfants, elle leur donne une visibilité et, bien plus, elle donne à connaître leurs difficultés de vie. Rééducatrice dans un Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), Sylvie Blanchet connaît bien ces enfants et leurs difficultés économiques, affectives, sociales, scolaires... En nous les décrivant, sans misérabilisme, elle donne à voir et à comprendre la réalité quotidienne des familles, des quartiers et des écoles. Pour tous ceux qui veulent mieux connaître ces enfants « invisibles ».

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

Directeur de la publication : Martine Muller, directeur par intérim | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

# Elèves et territoires : comment en parler ?

Comment parler de l'éducation prioritaire, des élèves et des établissements concernés ? Les habitants de ces quartiers, les élèves et leurs familles ont leurs propres mots, les enseignants et les acteurs professionnels en ont d'autres. Mais les termes changent et s'échangent, ils varient, ils évoluent. Si les mots tentent de dire les pensées, ils contribuent aussi à former et transmettre des représentations communes. Voici quelques textes pour réfléchir à ce que certaines désignations peuvent dire et nous dire. Si les mots en disent long, s'ils trahissent et nous trahissent, s'il faut les peser et savoir ce que parler veut dire, ne restons pas muets car ils nous aident quand même à penser et agir !

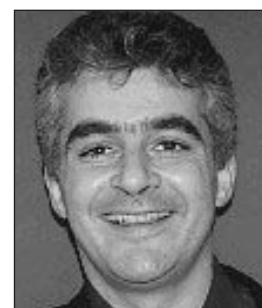
## De quartiers en quartiers

**Cyprien Avenel**

Quand on aborde le « problème des banlieues », deux choses sont à prendre en compte : les faits et le système des représentations collectives. La question des banlieues renvoie à une situation réelle, objective, avec une concentration de problèmes (chômage, précarité, ségrégation, émeutes, etc.) mais elle renvoie aussi à des représentations mentales, sociales, politiques, morales... Sans être complètement opposées, ces deux dimensions, la réalité et les représentations, sont distinctes. Mais elles se mêlent constamment. Le « problème des banlieues » émerge sur la scène publique à partir du début des années quatre-vingt, avec les « rodéos » lyonnais. En fait, les difficultés économiques et sociales existaient déjà bien avant. Il n'y a pas vraiment de réelle rupture, délimitant un avant et un après, mais plutôt des violences qui ont rendu plus visibles ces difficultés. L'actualité médiatique des événements est un piège qui empêche de penser le temps plus long des lames de fond. Depuis ce moment-là, les quartiers symbolisent les maux de la société française. Ils sont fortement médiatisés (presse, télévision mais aussi littérature, cinéma) et instrumentalisés par les débats politiques. Tout se passe comme si la société française avait fabriqué une sorte de catégorie générale des problèmes sociaux : les « quartiers ». Il y a une part de mythe.

Le mot « banlieue » lui-même est tout à fait réducteur, puisque les « quartiers » ne sont qu'une portion infime du territoire des banlieues. Par ailleurs, on voit généralement la population de ces quartiers comme ayant basculé dans la marginalité et la violence. Notre regard est certes ambivalent, entre valorisation et stigmatisation, mais il reste, le plus souvent, négatif. Aujourd'hui, les quartiers sont perçus comme des zones de non droit. Il ressort une vision faussée, stéréotypée, caractérisée par une seule image, celle de la pauvreté et de la destruction sociale, là où il y a hétérogénéité des habitants, diversité de leurs parcours et complexité des situations. La généralisation, la simplification des réalités et la stigmatisation sont les trois éléments typiques du discours social et politique sur les quartiers, notamment sur les dispositifs zones d'éducation prioritaire.

Dès le milieu des années soixante-dix, le système de protection sociale avec sa logique universelle, centralisée et sectorisée, est apparu inadapté face aux nouvelles formes d'exclusion. Des démarches plus transversales et locales, privilégiant la proximité ont été promues. Le dispositif ZEP est inscrit dans cette logique. Il s'agissait de moderniser l'école par la prise en compte de la diversité des situations locales et de l'ouvrir sur son environnement (pour prendre en compte l'ensemble des problèmes des élèves). La seconde innovation – de taille pour l'Éducation nationale – est celle du ciblage de populations spécifiques, territoriale-ment définies, sur la base d'une intervention spécifique encourageant le passage d'une logique d'égalité à une logique d'équité.



Cyprien Avenel est sociologue, chargé de mission à la Caisse nationale des allocations familiales (direction des statistiques, des études et de la recherche) et enseignant à l'Institut d'études politiques de Paris. Il a publié *Sociologie des « quartiers sensibles »* chez Armand Colin en 2004, ainsi que de nombreux articles sur ce sujet, et vient de réaliser avec Florence Thibault (février 2006), le numéro « Précarités et insécurité sociale » de la revue *Problèmes politiques et sociaux* publiée par la Documentation française.

ZEP, ZUS, zonage... : à partir de certains indicateurs de difficultés, on définit des périmètres administratifs, faisant l'objet de mesures préférentielles. Cette conception de l'action publique est celle d'un « rattrapage » des populations et des territoires pour un retour au droit commun – comme on parle de retour au calme ! Cette idée montre que les quartiers sont définis de façon pathogène par leur écart à une norme. Le ciblage sur des personnes et des territoires impose de les nommer d'une certaine manière. La question des mots qui catégorisent et peuvent stigmatiser est une vraie question qui taraude les sociologues car ces situations sont difficiles à théoriser et les mots sont lourds, ils définissent et, en l'occurrence, donnent une identité négative.

### De quelques dénominations

#### « Quartiers sensibles »

Dans le titre de mon livre, j'ai écrit : « quartiers sensibles », entre guillemets. Cette formulation est un compromis avec l'éditeur : il fallait qu'il y ait le mot « sociologie » plus l'objet sur lequel portait cette sociologie, comme il y a « sociologie du travail » ou « sociologie de l'école ». J'ai eu beaucoup d'atermoiements pour choisir ce terme parce que, justement, le problème est bien dans la terminologie. On parle de quartiers « chauds », « sensibles », « défavorisés », « pauvres », et j'en passe. Non seulement ces termes sont tous vagues et flous, très pauvres sociologiquement, mais, en plus, leur seul point commun est la connotation négative. J'ai choisi le terme « sensible » parce que c'est celui de la catégorie administrative. La politique de zonage axée sur le traitement des carences du territoire a créé l'expression « zones urbaines sensibles ». On en compte actuellement 751 dont 717 en métropole. Mais on ne peut pas seulement définir les quartiers par les réponses institutionnelles, sauf à laisser de côté la majorité des habitants qui ne s'identifie nullement dans ces catégories.

#### « Quartiers populaires »

Dans le contexte industriel, on parlait de « quartiers populaires » ou de « banlieues rouges » avec une forte connotation sociale et politique. Aujourd'hui le terme « quartiers populaires » ne correspond plus véritablement à la situation, si on pense à une communauté de vie avec son ossature sociale traditionnelle, et il garde un relent un petit peu populiste. À l'apogée du mouvement ouvrier et du parti communiste, il y avait eu la mise en place d'équipements collectifs et

sociaux dans les quartiers, et l'instauration de politiques sociales (avec l'émergence de l'État-providence). Il y avait une forme de conscience de classe qui permettait de définir collectivement et politiquement les situations de difficultés, de pauvreté, d'exclusion. D'ailleurs, on ne parlait pas dans ces termes-là. On disait « exploitation ». Cela se traduisait également par des systèmes de normes et de valeurs collectives : on était fier d'appartenir au « peuple », aux catégories « populaires ». Aujourd'hui tout cela s'est effondré, c'est la thèse classique sur la crise des « banlieues rouges ». Avec le déclin de la société industrielle et celui de la classe ouvrière, on parle d'exclusion, d'exclus, mais on ne sait jamais qui sont les « exclueurs ». Cela s'inscrit dans de profondes transformations du capitalisme et des mécanismes de socialisation, de construction de nos identités : l'individualisation des modes de vie et la désagrégation des cadres collectifs. Avant on pouvait donner une signification collective et politique à des problèmes personnels. À présent l'individualisation, qui permet l'autonomie, se retourne aussi, en cas d'échec, contre les individus eux-mêmes qui finissent par interioriser la responsabilité de leurs problèmes.

#### « Quartiers ethniques »

Une autre donnée fondamentale, c'est le passage d'une immigration de main-d'œuvre, à une immigration de peuplement. Cela a donné une coloration « ethnique » aux quartiers, qui sont désormais des quartiers multiculturels. Mais c'est un terme extrêmement dangereux parce que « l'ethnicité » est une construction sociale, ce n'est pas un attribut naturel. Le sociologue n'utilise cette catégorie « ethnique » que dans la mesure où elle est utilisée par les individus pour se définir eux-mêmes ou pour s'opposer aux autres. Ce n'est pas un attribut, c'est une attribution, un mécanisme de mise à distance ou d'affiliation. Le danger est la construction d'une catégorie « ethnique » sur la base de problèmes qui sont fondamentalement sociaux et scolaires.

#### « Quartiers pauvres »

Les catégories sociales classiques avec la prise en compte de critères socio-économiques sont intéressantes. Par exemple, selon les termes de Robert Castel, on peut reprendre la notion de « désaffiliation » du monde du travail. C'est très pertinent en raison du poids du chômage et surtout de la précarité de l'emploi. Mais c'est encore insatisfaisant, parce que ces catégories ne renvoient pas à

l'ensemble de la population de ces quartiers. Certains en sont venus à parler de « quartiers pauvres ». Mais la pauvreté est une notion très relative. De plus, s'il y a bien, dans ces quartiers, une concentration spatiale de la pauvreté, la majorité des populations pauvres n'habite pas là. La catégorie « pauvre » est réductrice et conduit à une erreur de représentation.

#### « Quartiers de relégation »

D'autres sociologues ont utilisé des catégories plus urbaines ou « territoriales », en parlant de « relégation » ou « d'exil ». Mais, pour la plupart des quartiers, ces termes ne fonctionnent pas : les gens ne se sentent pas nécessairement relégués. Contrairement à une opinion courante, ils disent majoritairement que leur quartier « n'est pas loin de tout », souvent qu'il est bien équipé et, dans un nombre non négligeable de cas, bien desservi par les transports. Spontanément sont mis en avant les problèmes sociaux, le chômage, la précarité, les difficultés d'insertion sur le marché du travail des jeunes, etc. Or cette vision négative est aussi contrebalancée par l'attachement des habitants à leur quartier, par le fait qu'il y a du lien social, des initiatives associatives et pas seulement de l'anomie.

Du même coup, pour les sociologues, l'objet d'étude échappe un petit peu à l'analyse : quand vous pensez avoir un diagnostic pertinent, il peut toujours être contrebalancé par une hypothèse inverse qui, sans l'invalider, vient fortement nuancer le propos. L'ambivalence ou l'ambiguïté est ce qui permet le mieux de comprendre et d'analyser ces quartiers.

#### Pour les habitants, gérer une image négative

La mauvaise réputation a des conséquences multiples sur les identités des habitants, sur leur rapport à eux-mêmes et le rapport aux autres. Cette mauvaise image est fondamentale et les politiques publiques achoppent sur ce problème. Par exemple : les enquêtes ont toutes montré que la réhabilitation des logements améliorerait notablement le cadre de vie des habitants, et qu'ils étaient nombreux à s'en féliciter, mais ces réhabilitations n'ont pas d'impact sur la stigmatisation. De fait, rares sont ceux qui envisagent de venir habiter ces quartiers, le retour des classes moyennes ne s'est pas produit. Au contraire, ceux qui peuvent partir finissent par le faire. Et, sans y être contraint, personne n'envi-

## Catégoriser, qualifier, classier, étiqueter

Dans toute la tradition philosophique occidentale, d'Aristote à Kant, les catégories sont considérées comme des schèmes mentaux. Encore aujourd'hui, tout un pan de la philosophie de la perception montre que nous percevons d'abord la catégorie (ou « l'espèce », ou le « genre ») avant de saisir l'individualité. Ce n'est en fait qu'au XIX<sup>e</sup> siècle que les catégories sont devenues synonymes de « classes », ou d'éléments de classification. Nous « construisons » le réel parce que nous pensons par équivalences, par rapprochements, donc par subsomption d'un cas ou d'un objet sous une classe d'appartenance. Dans un raisonnement « naturel » comme dans un raisonnement scientifique, on classerait donc sans cesse. Pourtant, toute catégorisation sociale ne passe pas nécessairement par un effort classificatoire ou taxinomique. Par exemple, l'intelligibilité d'un propos journalistique repose en grande partie sur la capacité à étiqueter les phénomènes observés, sans forcément passer par des rapprochements, des associations ou des mises en équivalence. Le journalisme n'a rien d'une activité classificatoire, contrairement à la statistique que l'on peut même définir comme une mise en équivalence taxinomique, et codée, des personnes ou des objets.

Classification et catégorisation ne sont donc pas synonymes. L'anthropologue J. Goody le rappelait dans sa magistrale *Raison graphique* : le passage de l'oral à l'écrit, dans toute société, s'opère non pas tant par un processus de catégorisation mais plutôt de classification (par des tableaux ou des listes)<sup>1</sup>. Un classement, à moins qu'il ne soit statistique, ne se fait pas forcément à base de catégories, c'est-à-dire de termes génériques englobant des singularités. P. Bourdieu pourtant assimile volontiers catégorisation et classification, dans la mesure où il établit une homologie (ressemblance au-delà des différences), entre les catégories mentales (les structures subjectives) et les classes observées dans la réalité (les structures objectives). Il cherche à pointer les mécanismes de domination qui, selon lui, passent par l'activité classificatoire et l'instauration de catégories légitimes. L'opération de catégorisation est ainsi inséparable d'une *évaluation*, c'est-à-dire d'un jugement indexé à des normes de légitimité<sup>2</sup>.

Les uns font donc des catégories des formes primaires et explicatives de la connaissance, les autres en font des classes objectives. Entre ces deux traditions théoriques, l'action semble quelque peu négligée... L'une des manières de réintroduire les catégories dans le « cours de l'action » est d'en faire des *ressources*, mobilisées au cours des interactions. Un anthropologue norvégien, F. Barth, a montré que les catégories identitaires ethniques étaient souvent utilisées en situation de controverse ou de conflit. En fait elles sont même générées par cette situation dramatique, car toute identité, qu'elle soit individuelle ou collective, est « négociée » au cours de l'interaction. Aux États-Unis, J. Butler mène un travail de longue haleine sur les « identités genrées » et la transsexualité pour montrer à quel point le genre (au même titre que la race), s'il est soumis à des normes et des conventions sociales, n'en est pas moins sans cesse modifiable. Ni la masculinité ni la féminité ne sont innées.

(suite p. V)

1. J. Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. par A. Bensa et J. Bazin, Paris, Minuit, 1978.

2. P. Bourdieu, « A propos de la famille comme catégorie réalisée », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°100, 1993, p. 32-36.

sage sérieusement d'y scolariser ses propres enfants. Il y a d'ailleurs une certaine hypocrisie : avec son cœur, tout le monde est pour la mixité, mais concrètement, avec ses pieds, personne ne l'est. On n'est pas militant de la mixité avec ses enfants.

La façon dont les habitants parlent de leur propre quartier n'est jamais indépendante de l'image négative qui leur est renvoyée. Ils ont le sentiment d'être méprisés. C'est implicite, mais fortement présent et, au quotidien, les divers intervenants locaux n'en ont pas forcément toujours conscience. Quand les sociologues font des enquêtes ou des entretiens, ils sont confrontés à la manipulation de cette mauvaise image. Les habitants renvoient la responsabilité de la mauvaise réputation aux voisins et disent : « ce quartier n'est pas fréquentable, les gens ne savent pas vivre, il n'y a que des cas sociaux, ou que des sauvages, sauf moi ! ». Quand vous interrogez le voisin, celui-ci vous dit exactement la même chose car il s'agit de ne pas être, soi-même, assimilé à cette image collective négative. Quand les habitants rejettent cette mauvaise image sur les autres, cela ne signifie pas qu'ils ne fréquentent pas leurs voisins, au contraire. Il y a un fort univers d'interconnaissance et de contrôle social, comme dans un village, le problème est le manque d'anonymat. Certaines opérations de rénovation urbaine ont montré que les gens n'avaient pas forcément envie de quitter leur quartier. Même s'il est le lieu de la mauvaise réputation, la situation est moins critique qu'on ne le pense parfois, et puis, au fil du temps, ils ont noué des liens de proximité, d'entraide. Partir signifierait la perte de tout cela. Ainsi, souvent, les habitants, sans sous-estimer les problèmes de délinquance, éprouvent un attachement fort à ces lieux de vie. Mais quand on parle des représentations des habitants, il ne faut pas oublier qu'il y a, en réalité, des gens et des quartiers très différents. Les représentations vis-à-vis du quartier, de l'école, dépendent de la diversité de ces situations.

Avec les jeunes, l'ambivalence du discours est encore plus forte. Et, plus on est en difficulté dans ces quartiers, plus cette logique est vraie. Ceux qui ont un emploi stable, qui travaillent à l'extérieur, ont suffisamment d'assurance pour être plus détachés du quartier. Mais ceux qui sont le plus assignés à résidence ont le plus grand mal à gérer l'image négative qui leur est renvoyée. Mais, là encore, l'attachement au quartier est une modalité de socialisation des filles et des garçons. Il fait totalement partie de leur existence quo-

tidienne. Cet attachement explique que les jeunes s'approprient les lieux et s'affirment comme les principaux interlocuteurs critiques de la politique de la ville.

### **Pour les enseignants, gérer le choc du réel**

Pour les jeunes enseignants qui sortent de formation, c'est souvent le cruel choc de la réalité. La plupart sont d'anciens bons élèves qui ont choisi ce métier par amour d'une discipline et ils arrivent dans un contexte scolaire très difficile. Ils doivent gérer des problèmes de comportement, de discipline. Il faut « tenir sa classe » et ils sont mal préparés à ça. Dans les entretiens que j'ai menés dans un collège, les profs ont des mots assez durs sur les élèves : ils sont « désocialisés », « a-scolaires », « des enfants à l'état sauvage », « c'est du n'importe quoi », etc. Ils éprouvent à la fois de la compassion, parce que ces enfants viennent de familles en difficulté mais, en même temps, ils ont une attitude de mise à distance, voire de rejet. Cette vision des enseignants, comme celle des autres intervenants – ce n'est pas une critique – est un peu ethnocentrique, c'est-à-dire que l'on juge un milieu social en fonction de son propre milieu d'appartenance et, du même coup, on émet des jugements sur un milieu qui nous paraît étranger (d'autant plus quand on n'y vit pas, mais qu'on y travaille seulement). Des comportements considérés comme « normaux » dans certains milieux sont stigmatisés dans d'autres. Mais il y a aussi la réalité d'une « petite violence » quotidienne, d'une sourde agressivité, qui est installée dans l'école, qui n'apparaît pas ou mal dans les statistiques, et qui consume tout le monde. Du point de vue scolaire, la distance entre ce que sont les élèves et ce qu'ils devraient être est tellement forte, que cela implique, pour les enseignants, une redéfinition radicale de leur métier. À terme, cela se traduit bien souvent par le départ et l'on observe beaucoup de rotations. Même ceux qui se mobilisent au début peuvent se décourager et une générosité empathique cède la place à des condamnations un peu outrées. Beaucoup d'intervenants et d'enseignants se sentent écrasés et fatigués par les problèmes et les comportements. Bien sûr il faudrait nuancer. Certains éprouvent beaucoup de gratifications à travailler dans ces quartiers tandis que d'autres sont démoralisés. Ceci dit, il ne faut pas croire que l'école en ZEP est un lieu en perte. Il y a des problèmes sérieux mais, en même temps, l'école demeure une institution de socialisation extrêmement valorisée par les élèves eux-mêmes. C'est un lieu de liberté et

d'expression de ses opinions, où l'on forge sa propre personnalité. La vision négative de certains, qui se trouvent en situation d'échec, est à la mesure de leurs attentes.

Parler d'échec des politiques ZEP comme on a pu parler d'échec de la politique de la ville est, selon moi, un contresens car les politiques de discrimination positive territoriale ont été introduites là où les politiques universelles de droit commun avaient échoué. C'est parce que l'Éducation nationale ne parvenait pas à traiter tous les publics de manière égale qu'on a fait de l'universel ciblé ou modulé. Certes, les évaluations successives de la politique de la ville aboutissent à un constat plus que mitigé. En résumé, cette politique ne parviendrait pas à agir sur les causes de la ségrégation, mais on estime généralement que, sans son application, la situation aurait été bien pire. Ses effets sur les populations directement concernées seraient incertains. Ainsi le chômage s'est aggravé. L'impact de la politique des ZEP sur la réussite des élèves concernés n'est pas significatif. Mais y a-t-il réellement un sens à parler « d'échec » d'une politique de la ville poursuivant des objectifs démesurés avec des moyens dérisoires (à peine 1 % du budget de l'État ? En réalité, les politiques publiques se sont montrées très timides en matière de discrimination positive territoriale. De plus, l'idée d'échec ne rend pas compte de la diversité des situations locales : dans certains contextes locaux des progrès scolaires et sociaux ont été accomplis et de façon très significative, alors que dans d'autres contextes, cela s'est dégradé. Il n'y a donc pas de fatalité. Faut-il ainsi stigmatiser « l'échec » des ZEP ou, à l'inverse, relever plus vraisemblablement l'absence d'une vraie politique ZEP en tant que telle, vu le saupoudrage des aides attribuées ? Ce n'est pas la philosophie des ZEP qui est en cause, mais bien plus le manque de précision des objectifs et la rareté des ressources face à l'ampleur des besoins. Je plaide pour le renforcement des politiques ciblées à l'intérieur des dispositifs de droit commun. Grâce à la combinaison des deux, on peut contrebalancer significativement les inégalités sociales et scolaires. Car, aujourd'hui, le territoire est devenu un enjeu de concurrence entre les ménages autour des meilleurs contextes résidentiels et scolaires. Cela produit beaucoup de ségrégation. Sans reprendre le terme de « sécession » de Jacques Donzelot qui me semble trop fort, la ségrégation des territoires est centrale pour comprendre la société française.

**Entretien avec Cyprien Avenel**

Par conséquent toute catégorie identitaire masque des contraintes, des normes idéologiques, politiques et sociales, qu'il faut critiquer<sup>3</sup>. Cette démarche nous invite en fait à relativiser les genres les plus évidents, tels que le pathologique, le normal, le légitime, le juste, le légal..., autrement dit à dévoiler le caractère arbitraire, tout du moins historiquement daté ou idéologiquement orienté, des genres et des catégories.

Cette critique n'a cependant rien de contradictoire avec la reconnaissance de la dimension socialement nécessaire des catégories (que l'on appelle « constructionnisme »). Pour faire face à certaines contradictions insolubles, pour apaiser certains conflits, les *qualifications*, même provisoires, d'une personne, d'un objet, ou encore d'un espace, s'avèrent souvent indispensables. L'identité collective dépend en effet de la catégorisation, sans cesse renouvelée, d'êtres<sup>4</sup>. Et l'intégration sociale d'un individu, d'un espace, dépend de sa compatibilité avec le collectif préexistant, compatibilité qui n'est évidemment pas définie *a priori* mais bien par un jeu de rapports d'association ou par un exercice de classement. Qui dit controverse dit évaluation, autrement dit travail de qualification, toujours à refaire. Le philosophe I. Hacking parle de « genres interactifs » pour désigner les catégories qui, par un processus de *feedback*, modifient les évaluations de nous sur nous-mêmes, des autres sur nous, ou de nous sur les autres. En témoignent les communautarismes, mais aussi les minorités qui se réapproprient des catégories institutionnelles, pour se qualifier et *in fine* modifier leur statut mais aussi la catégorie elle-même ! I. Hacking nomme ce processus « boucle classificatoire »<sup>5</sup>.

Ni les genres ni les catégories ne peuvent prétendre régir les usages singuliers. Au quotidien, ce sont les usages qui génèrent les catégories, si bien que celles-ci sont avant tout des « étiquettes », des étendards que l'on brandit si besoin est<sup>6</sup>. Une étiquette ne devient dangereuse qu'à partir du moment où elle se fige et devient un « lieu de pouvoir » (J. Butler). Il faut donc que les politiques eux-mêmes apprivoisent les catégories qu'ils mobilisent trop souvent dans l'insouciance, et apprennent même à les contester. De même, les citoyens d'une démocratie, dans la mesure où le civisme est leur seule appartenance commune, doivent apprendre à faire évoluer leur identité en fonction des situations, en vue d'un « vivre ensemble », utopique certes mais décisif pour les « étiquettes » que nous nous apposons ou attribuons à ceux qui nous entourent.

**Arnaud Fossier**

Normalien et historien, il travaille sur les catégories juridiques du droit pontifical au XIV<sup>e</sup> siècle. Il coordonne la revue *Tracés* (Revue interdisciplinaire de sciences humaines). N° 10 (hiver 2006), « Genres et catégories ».

Association Tracés, 15, parvis R. Descartes, 69007 Lyon. [www.ens-lsh.fr/assoc/traces](http://www.ens-lsh.fr/assoc/traces)

3. J. Butler, *Undoing gender*, New York et Londres, Routledge, 2004. Une traduction de l'extrait en question est cependant déjà parue dans le n°10 de la revue *Tracés*, *Genres et catégories*, p. 131-140.

4. L. Boltanski, *La condition foetale*, Paris, Gallimard, 2004.

5. I. Hacking, *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, trad. Par Baudouin-Jurdant, Paris, La Découverte, 2001.

6. H. Becker, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, trad. Par J.-M. Chapoulie et J.-P. Briand, Paris, Métailié, 1985.

# « Immigrés », « beurs », « musulmans »... ou comment les désigner ?

**Benoît Falaize**



**Benoît Falaize est professeur d'histoire, chargé d'études et de recherches à l'INRP, ESCHE (Enseignement des sujets controversés de l'histoire européenne) [www.ecehg.inrp.fr](http://www.ecehg.inrp.fr). Il travaille sur les pratiques de classes et sur les questions vives de l'enseignement de l'histoire. Il a participé à la rédaction de manuels d'histoire pour l'école élémentaire, notamment *Histoire cycle 3. Guide pédagogique dans la collection « Les savoirs de l'école »* chez Hachette (2004). Il vient de publier « *L'immigration dans les classes, entre reconnaissance politique et estime de soi* » dans le n° 31 (mai 2006) de la revue *Éducation et management* (revue nationale du Scérén-CRDP de l'académie de Créteil).**

*Pendant trois ans, avec une équipe de l'académie de Versailles, nous avons réalisé une enquête sur les difficultés d'enseignement de l'histoire des sujets « sensibles » comme l'extermination des juifs d'Europe ou la guerre d'Algérie<sup>1</sup>. Dans les entretiens les enseignants ont, bien sûr, évoqué leurs élèves et nous avons été frappés par la diversité des façons de les nommer. Même si ce n'était pas directement notre objet d'étude, il semble bien que, au-delà des mots, la diversité des dénominations renvoie à une diversité de représentations et de catégorisations des élèves.*

## Des évolutions

Entre le début et la fin de notre enquête (soit entre 2000 et 2003), nous avons été témoins d'une évolution dont les enseignants n'avaient, semble-t-il, pas conscience. La terminologie initiale (« maghrébins », « arabes », « issus de l'immigration », « beurs », etc.) a pris une tournure plus religieuse : tel enfant « beur » est devenu « musulman ». Cette évolution est certainement liée au contexte international (les attentats de New York, Ben Laden, l'islamisme, la guerre en Afghanistan...), elle est révélatrice de l'état de la société par rapport à ces questions. Ce qui pose un problème, c'est l'utilisation de cette catégorie religieuse par des enseignants très soucieux de laïcité. Nous avons également été frappés par les représentations des enseignants à propos des croyances et des compétences religieuses des élèves.

Les élèves définis comme « musulmans » rassemblent l'intégralité des stéréotypes qui pèsent sur cette catégorie et cela peut devenir un obstacle pédagogique. Car les enseignants peuvent anticiper des résistances à certains contenus de savoir, sans que cela ne se vérifie en réalité. Les raisonnements implicites sont du type : « cet enfant est marocain, donc issu de l'immigration liée à la colonisation, donc musulman, donc susceptible de mal réagir lors de certains cours d'histoire ».

## Des catégories qui n'apparaissent pas

La référence à la catégorie « garçon-fille » n'apparaît pas. Peut-être parce que les provocations antisémites ou les revendications

identitaires sont plutôt le fait des garçons. La catégorie « milieu social » non plus n'apparaît pas. C'est là qu'est le glissement. Gérard Noiriel montre très bien comment la catégorie « immigré » a remplacé la catégorie « classe laborieuse », « classe ouvrière ». Auparavant, parler des enfants issus de l'immigration maghrébine renvoyait à ce que Nacera Guénif appelle les « descendants de travailleurs nord-africains ». On était, là encore, dans une réalité sociale que les enseignants n'ignoraient pas. Même si la catégorie « immigré » était déjà à interroger puisque la grande majorité des enfants n'a immigré de nulle part. À présent, le glissement sémantique ne permet plus de penser le social. Ici nous dépassons le cadre de notre recherche mais, avec la référence à la catégorie « ethnique » ou « musulman », bien des réactions d'élèves, bien de leurs méconnaissances, bien de leurs manières de se positionner par rapport à l'adulte dans un établissement scolaire, sont interprétées en fonction de cette attribution et non pas selon l'histoire des rapports des enfants des milieux populaires à l'école française. Comme le dit Françoise Lorcerie, on « ethnicise » les rapports scolaires et, du coup, on pose mal la question de la place de ces enfants à l'école.

Il y a des catégories plus infamantes, ou plus chargées, que d'autres. Si l'on se réfère aux travaux de P. Bourdieu, on sait que quand on classe, on déclassé. Quand, en situation scolaire, l'enseignant catégorise les élèves, il se reclasse lui-même dans une catégorie plus légitime. C'est ainsi que les élèves issus d'une histoire maghrébine sont perçus de manière déclassée. Quand, dans les années soixante, un enseignant était nommé à Gennevilliers, il allait rencontrer les fils de travailleurs immigrés. La notion de travailleurs a disparu : on va d'abord « chez les immigrés », avant d'aller vers d'anciens ouvriers de Renault Billancourt. Aujourd'hui, la notion d'immigrés tend aussi à disparaître. La catégorie « ethnique » et la catégorie « religieuse » sont venues remplacer la catégorie « sociale ».

Nous sommes dans un jeu complexe d'attributions, de revendications et de rétributions. Les élèves sont dans des jeux identitaires complexes. Tout en se sentant français, ils

1. Le rapport « Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la « Shoah » et des guerres de décolonisation », réalisé par Laurence Corbel, Jean-Pierre Costet, Benoît Falaize, Alexandre Méricskay, Krystel Mut, INRP, 2003, est disponible sur Internet : [http://www.inrp.fr/philos/mem\\_hist/rapport/accueil.htm](http://www.inrp.fr/philos/mem_hist/rapport/accueil.htm)



veulent aussi pouvoir dire qu'ils appartiennent à une autre culture, sans que cela ait un sens précis. Mais l'on sait bien que ces questions d'identités culturelles sont celles de tous. Qui, aujourd'hui, ne se sent pas concerné par cette quête identitaire ? On se revendique de Bretagne ou d'Auvergne et on utilise un ou deux mots de patois local pour montrer son identité, sa différence. C'est une tendance très contemporaine, moderne ou postmoderne. Quand un grand patron dit qu'il est Breton et donc têtue en affaires, c'est légitime. Si un enfant maghrébin a le même discours, on dit qu'il a des difficultés pour s'intégrer. On voit bien comment, au-delà des catégories, sont présents des enjeux de dignité et d'indignité.

### Les catégories des chercheurs et celles des textes officiels

Les chercheurs aussi emploient des termes qui, d'une certaine manière, catégorisent. Dans notre rapport nous avons été vigilants et parlé d'enfants « issus de l'immigration maghrébine ». Nous avons d'ailleurs davantage parlé d'élèves que d'enfants car, dans le cadre de cette recherche INRP, notre objet était bien les situations scolaires. Mais, sur ces questions d'enseignement de l'histoire, on peut aussi parler d'enfants. En effet, ces sujets sont tellement lourds d'enjeux qui dépassent largement les élèves de cet âge-là que parler d'enfants est aussi une manière de dire qu'ils sont trop jeunes, pas assez instruits, pour mesurer l'importance de ce qu'ils peuvent dire. Il ne s'agit pas de minorer la gravité des propos tenus ou des provocations faites, mais de chercher à mieux comprendre. On ne peut pas considérer de la même manière un enfant qui tient des propos antisémites à quinze ans et un jeune adulte de trente ans qui fait un prêche dans une banlieue.

Il est intéressant de repérer comment les enfants issus de l'immigration de travailleurs nord-africains sont désignés dans les programmes et surtout comment on décide, pour eux, de modifier une partie de ces programmes. Sous l'influence de certains mouvements pédagogiques, et dans la continuité de la pensée culturaliste, ces élèves commencent à être pris en compte dans les années soixante-dix. On raisonne par catégories dans un sens très généreux. On croit encore que les enfants vont rentrer dans leurs pays d'origine et l'on pense que, pour pouvoir mieux les éduquer, il faut prendre en compte ces origines. C'est seulement à la fin des années soixante-dix, et surtout dans les années quatre-vingt, qu'on a compris que les enfants ne rentraient pas. Qu'ils étaient français et qu'ils ne pouvaient pas rentrer puisque la majorité d'entre eux n'était pas venue ! Dans plusieurs rapports d'inspecteurs généraux ou dans des textes préparatoires aux programmes, des catégories apparaissent de manière implicite. On parle parfois d'enfants « porteurs d'une religion différente ». Mais c'est surtout à l'oral que les implicites sont levés : pour ces « enfants-là » (« arabes », « musulmans », « issus de l'immigration maghrébine »), il faut penser différemment les programmes

et surtout les questions de la colonisation, de la décolonisation, de la guerre d'Algérie, etc. Dans les instructions officielles, dans les documents d'application, dans les notes internes de l'inspection générale, on parle aussi de « ces enfants d'une autre culture ».

### Peut-on faire sans catégorie ?

À partir du moment où l'on se met à reconnaître des différences pour pouvoir mieux éduquer les élèves, on se met à énoncer des catégories. Peut-on faire sans ? Difficile à dire. Aujourd'hui, nous le voyons sur le terrain, les acteurs ont tendance à revenir à une volonté d'universalisation, contre ce qui a été une différentiation des prises en charge. Les enseignants se disent que, même si de nombreuses nationalités sont représentées dans leur classe, ce sont des enfants français. Et que la manière de leur apprendre à faire une opération de soustraction ne diffère pas tant d'une classe à une autre. Le souci de la différenciation culturelle, qui était, redisons-le, très généreux, semble s'estomper. La fameuse phrase : « pas de droit à la différence parce que cela entraîne la différence des droits » est réellement en train d'être pensée. Il est vrai que l'on était peut-être allé trop loin. Le livre de David Lepoutre<sup>2</sup> montre à quel point une démarche intellectuelle et pédagogique fondée sur la différence est semée d'embûches. Est-ce pour autant que l'on catégorise moins ? Ce n'est pas sûr. En cours d'histoire, notamment sur les sujets « sensibles », les catégories sont très présentes. Les enseignants disent et se disent : « je n'ai pas beaucoup de juifs dans ma classe, je vais pouvoir traiter ces questions sereinement » ou « je n'ai pas beaucoup de Maghrébins, ou de musulmans qui vont m'empêcher de faire cours sur l'islam en cinquième ». Simplement, il y a, maintenant, une volonté plus républicaine peut-être, de faire en sorte que l'enseignement validé et prescrit par des programmes soit le même pour tous. Même si la différence entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé reste très importante.

Il apparaît, dans les discussions, que les collègues agissent au cas par cas. On n'est plus dans ce que l'on a appelé la « culture couscous ». On est plus pragmatique : les enseignants connaissent et acceptent les différences et, en même temps, ils appliquent la même loi à tous. La loi sur la laïcité a marqué un tournant. Elle permet aux enseignants de dire qu'il y a une loi et qu'elle vaut pour tous : « je ne vous respecte jamais autant qu'en appliquant la loi que j'appliquerai à n'importe qui d'autre ». Peut-être, du reste, cette loi est-elle mieux appliquée par ceux qui étaient le moins prompts à la défendre...

### Entretien avec Benoît Falaize

2. David Lepoutre et Isabelle Cannoodt. *Souvenirs de familles immigrées*. Paris : Odile Jacob, 2005.

# Décalages en miroirs

**Françoise Carraud (centre Alain Savary)**

Dans le cadre du dispositif « innovation » de l'académie de Montpellier, la directrice de l'école Frédéric-Bazille a écrit pour présenter le travail effectué à l'école pendant dix ans : « Quelle place pour l'école de la République dans un quartier de gitans sédentarisés ? ». « École de la République », « quartier de gitans sédentarisés » : d'emblée le cadre est posé et l'on voit deux ensembles que tout pourrait opposer, que tout a opposé nous raconte ce texte. Deux catégories ou « classes dans lesquelles on range des objets de même nature<sup>1</sup> ». Du côté de l'école un ensemble d'attitudes, de représentations et de valeurs qui sont supposées être partagées par l'ensemble des citoyens de la République. Et, du côté du quartier, une communauté qui a ses propres règles, codes et valeurs. Les deux étant prétendus totalement différents, imperméables voire opposés.

Pour les enseignants, l'école est le lieu d'apprentissage des notions fondamentales, l'instruction un droit et un devoir qui s'impose à tous les citoyens. En cela elle est pensée comme « école de la République » s'imposant à tous, quasi universelle. En face, le « quartier gitan » est perçu comme une « communauté », un groupe spécifique dont les règles, les valeurs, les façons de vivre sont « particulières » et parfois opposées à celles de la République. Ainsi, par exemple, pour ces gitans, réussir socialement signifie avoir plusieurs femmes dont des « pailles », c'est-à-dire des « non gitanes ». La question de l'égalité homme femme semble essentielle dans la confrontation. Dans les représentations des enseignants – et plus largement dans celles de nombre d'entre nous – « l'école de la République », dans son universalisme, postule cette égalité tandis que « le quartier gitan », dans son particularisme, la nie. Il est bien dit que, pour ces gitans, avoir plusieurs femmes est important pour un homme alors que l'inverse est dénoncé et fait de la femme une « pute ». On peut aussi noter que, dans ce projet, un travail important a été fait pour la participation de tous les élèves (garçons et filles ensemble) aux activités « piscine » organisées par l'école.

Le texte justifie l'emploi du mot « gitan » alors que dans les textes officiels on parle « d'enfants du voyage », par la revendication des habitants eux-mêmes qui tiennent à se distinguer des autres groupes Tsiganes. Eux sont des gitans devenus sédentaires. De plus, ils se définissent dans leur spécificité de gitans, les autres, non Tsiganes, sont des « pailloux », des « gadgés ». École, quartier, d'un côté comme de l'autre, on est toujours dans la logique du « eux » et du « nous », catégorisations qui signifient exclusions réciproques.

Selon les enseignants, l'école est, pour les gitans, un lieu « étrange et étranger » qui les « met en danger ». De la même manière on pourrait dire que le quartier est, pour ceux qui n'y habitent pas, un lieu « étrange et étranger » qui « met en danger ». Il est d'ailleurs décrit comme « délabré », lieu de « violences » et de « refus des institutions ». Les attitudes et modes de vie des gitans semblent tout aussi « étranges et étrangères » : il est écrit qu'ils vivent de la musique et surtout de nombreux trafics, petits et gros, que de nombreuses

mères sont déclarées « mères célibataires ». Des « pratiques illégales » qui opposent bien les deux groupes tout comme, de manière plus anodine, mais quand même très forte, la « frime », le goût pour la bagarre ou le non-respect des horaires qui bousculent, dérangent les règles de l'école et des enseignants.

On pourrait poursuivre et approfondir la liste de ces décalages qui ont pu, ici comme ailleurs, devenir confrontations ou affrontements. Le plus intéressant, dans le récit de cette expérience, réside surtout dans la manière dont ils ont été dépassés, subsumés.

## Et si la cité n'était qu'un simple village

La directrice de l'école s'est dit : « et si la cité n'était qu'un simple village »... Un village comme il y en a beaucoup avec ses quelques familles, leurs intérêts communs et leurs conflits. Et si l'école était comme une école de village avec des instituteurs inscrits dans cette vie de village. C'est ainsi que cette directrice a posé son regard sur ce quartier. Ce nouveau regard a induit d'autres attitudes : elle est allée aux fêtes, aux mariages où elle a été reconnue comme la « directrice de l'école ». Ainsi, ce qui semble avoir fait se rencontrer ces deux mondes opposés c'est bien, d'abord, la façon dont elle et l'équipe pédagogique de l'école ont pris leur place dans ce village. Changement de place, changement de point de vue, changement de mots, changement de catégorisations. Les « gitans sédentarisés » sont devenus les « familles d'un village » et l'école des gitans a pu être reconnue par tous comme l'école du quartier, du village, de la République. Les méfiances partagées se sont peu à peu dénouées, comme les enfermements réciproques. Et le travail commun avec l'école, les familles, le quartier, les différents partenaires a pu se développer.

Même si, comme toujours, tout reste fragile, il est devenu possible, pour les enseignants comme pour les gitans, d'entendre ceux qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas, comme ces mamans sur le trottoir :

« - Elle veut pas venir, elle aime pas l'école. Vous voulez pas quand même, qu'elle se rende malade ?

- Eh bien moi, je sais pas ce qu'il a ce petit, mais il aime l'école ! C'est lui qui me lève le matin pour y aller... »

1. Cf. définition de « catégorie » dans le *Petit Robert*.

## Quelle place pour l'école de la République dans un quartier de gitans sédentarisés ?

« L'école Frédéric-Bazille est une école primaire de quartier dans laquelle tous les enseignants qui s'y sont succédé ont tenté, chacun à sa manière, de lui redonner un statut d'école ordinaire de la République dans un quartier qui n'est pas ordinaire. Cela a pris dix ans. Dix années pour que l'école redevienne le lieu d'apprentissage des notions fondamentales. Dix années pour qu'elle ne se perde pas face à l'absence de projet scolaire du groupe de gitans sédentarisés du quartier Gély-Figuerolles à Montpellier. »

**Mireille Ribot**

## Une nouvelle étape

La relance de la politique de l'éducation prioritaire engagée en 2006 doit répondre à des enjeux dont la dimension pédagogique est essentielle. C'est une préoccupation à laquelle le Haut conseil de l'éducation est sensible dans ses recommandations pour l'évolution de la formation des maîtres, en soulignant que le rythme des apprentissages doit prendre en compte la diversité des élèves, notamment les élèves « à besoins particuliers ». Le rapport sur *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* remis au ministre de l'Éducation nationale en octobre dernier présente un bilan de la politique conduite dans ce domaine et offre une synthèse intéressante sur les questions pédagogiques et sur le difficile équilibre à trouver entre exigence de niveau et adaptation aux publics. Parmi les cinq axes qu'ils indiquent pour redéfinir la politique d'éducation prioritaire, les auteurs proposent de « donner une marge d'autonomie beaucoup plus importante, pédagogique et institutionnelle, aux établissements » et de « laisser aux acteurs locaux la liberté de choisir l'organisation pédagogique et institutionnelle qui convient : marge d'autonomie sur les horaires, les disciplines, les programmes, les groupes classe » (p. 126). C'est cette marge d'autonomie, la manière dont elle est actuellement utilisée par les enseignants, les chefs d'établissement et les équipes que ce dossier d'XYZep cherche à mieux connaître et comprendre.

La naissance des ZEP a coïncidé avec le début de la décentralisation : les établissements et les équipes pédagogiques devaient dorénavant traduire localement les décisions nationales, notamment par le biais du projet d'établissement. Les auteurs du rapport précité constatent d'ailleurs que la territorialisation de la politique éducative a permis « aux équipes de terrain de s'investir, de gagner en autonomie, en responsabilité et souvent en efficacité, notamment dans le domaine de la vie scolaire » (p. 45). Mais ils notent aussi le risque que « la gestion des élèves et l'organisation de l'école prennent le pas sur la réflexion qui serait nécessaire sur les progressions, sur le choix des outils didactiques, sur la cohérence méthodologique des apprentissages... » (p. 88). De même, le rapport souligne que les données relatives au brevet, mal connues, sont peu utilisées et qu'il n'y a pas de culture d'établissement pour utiliser ces outils.

Les auteurs des textes d'XYZep, qui connaissent bien la réalité des établissements, montrent en effet que les questions plus directement pédagogiques sont insuffisamment abordées de manière collective et que les acteurs locaux ont du mal à se saisir des évaluations nationales pour en faire des outils utiles à leur action pédagogique. Comprendre ce qui se joue dans ces difficultés, tant du côté des individus que des équipes ou des différents niveaux de pilotage peut, sans doute, aider à mieux agir. C'est ce que propose ce numéro d'XYZep. ■

**Serge Calabre,**  
directeur de l'INRP.

**Mercredi 24 janvier 2007 à Paris**

### Conférence de consensus

*Enseigner dans les écoles de la périphérie. Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ?*

INRP, IUFM de Créteil, IUFM de Versailles

#### ■ ZOOM

*Redoubler : ça se mérite !*

#### ■ RECHERCHE

*La construction des différenciations scolaires dans les apprentissages*

#### ■ BOUSSOLE

*Du nouveau pour les parents*

#### ■ RESSOURCES

*En ligne...*

#### ■ ENTRETIEN

*Promouvoir l'égalité éducative en Argentine*

#### ■ BRÈVES

#### DOSSIER

### *Améliorer le travail collectif en établissement, chiche !*

Les établissements peuvent-ils favoriser une meilleure réussite de tous les élèves ? Dans ce dossier nous avons cherché à savoir comment, et à quelles conditions, cette question pouvait être ou devenir une préoccupation collective. Anne Barrère et Jean-Louis Derouet, sociologues qui ont beaucoup travaillé sur l'organisation et le fonctionnement réel des établissements, nous font part ici de leurs observations et analyses.

# Redoubler : ça se mérite !

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

Cet établissement offre, du fait de sa polyvalence, une grande diversité de formations générales, technologiques et professionnelles du CAP d'insertion au BTS. Il inclut de la formation continue et une mission d'insertion. Les élèves sont d'origines sociales très diverses. De cette diversité et de l'hétérogénéité, les acteurs ont fait des atouts, des points d'appui à l'innovation<sup>1</sup>. Ainsi, par le passé, des enseignements modulaires ont été mis en place, une classe de seize élèves a fonctionné en première STG<sup>2</sup>. Les initiatives, projets et partenariats foisonnent et les résultats au baccalauréat sont très satisfaisants<sup>3</sup>. Ils progressent de 30 % dans les séries professionnelles, de 6 % à 9 % dans les séries technologiques. Ils sont consolidés en S, mais régressent dans les séries ES et L de 10 % et 20 %, ce qui ne manque pas d'interroger les équipes. Il y a, ici, une forte tradition de travail d'équipe. Des réunions de régulation ont lieu avec l'ensemble des coordonnateurs et mensuellement avec les élus au conseil d'administration et l'équipe de direction. Des difficultés sont présentes au quotidien mais les échanges auxquels j'assiste au cours de ma visite confirment que la parole circule. La direction a pu être interpellée sur la nécessité de réinstaurer des conseils de discipline ou de faire encore plus d'efforts en direction des élèves en très grande difficulté plutôt que de s'occuper des conventions Sciences Po et Polytechnique...

Mais le travail d'équipe ne suffit pas à faire réussir les élèves ! La souffrance scolaire manifestée par certains élèves à travers leurs comportements turbulents, incivils ou violents, leur absentéisme, leur refus de travailler est une préoccupation partagée. L'ensemble des professeurs et des personnels d'éducation ont constaté un mal être prégnant chez les nombreux redoublants. Pendant six années les notes de tous les élèves de seconde, discipline par discipline ont été enregistrées. Les évolutions ont été

mesurées et comparées entre les élèves redoublants et ceux scolarisés en classe de première. Les constats : les élèves redoublants qui avaient 5, 6 ou 7 de moyenne n'évoluaient pas et avaient tendance à s'épuiser, tandis que ceux qui avaient 8 ou 9 évoluaient légèrement. A notes égales lorsqu'un élève passait en classe de première la marge de progression était beaucoup plus importante. C'était la preuve pour l'équipe que le redoublement ne garantissait pas l'amélioration des résultats scolaires.

Qu'est-ce qui a changé ? La mise en place d'autres critères d'évaluation des élèves, d'un accompagnement méthodologique personnalisé ainsi que la modification des processus d'orientation a fait consensus. L'évaluation de l'élève n'est pas la moyenne de ses notes. Si elles sont prises en compte elles sont aussi croisées avec les capacités et les ressources de celui-ci. Ces dernières font l'objet d'échanges collectifs en conseil de classe mais aussi dans tous les temps et lieux informels entre tous les adultes. « Cette mobilisation collective permet de ne pas se cristalliser sur un élève et ses difficultés. Il y a toujours un professeur pour croire en un élève ! » affirme Stéphane Du Crest le proviseur. Dès le mois d'octobre les élèves qui rencontrent des difficultés méthodologiques et d'organisation de leur travail ont un suivi personnel. Si elles ne s'estompent pas en décembre une rencontre a lieu avec l'élève et ses parents. Le proviseur suit lui-même le parcours des élèves, il consacre la moitié de son temps à la vie scolaire, déléguant d'autres tâches aux membres de l'équipe de direction. Parallèlement un discours sans ambiguïté est tenu aux adolescents et leurs familles : « Ce n'est pas parce que c'est difficile qu'on redouble, seuls seront admis au doublement les élèves qui auront fait la preuve de travail personnel. Les autres passeront en première. Ils doivent se mettre au travail rapidement s'ils veulent réussir ». Le choix de l'orienta-

## Lycée de l'Essouriau en chiffres

Il est situé dans la ZEP des Ulis (Essonne) avec 200 professeurs et personnels de l'éducation incluant 4 CPE, 1 assistante sociale, 2 infirmières, 2 COP (ces personnels sont pour partie des « moyens ZEP ») ; 50 agents techniques et administratifs ; 1 700 élèves issus de 8 collèges (un collège en ZEP fournit 20 % des effectifs).

tion s'inscrit dans un processus qui se met en place dès le premier trimestre par un dialogue constant entre toutes les parties concernées par l'avenir de l'élève. Celui-ci débouche sur une orientation négociée, le redoublement étant une possibilité d'orientation. Le taux de redoublement était en 2004 légèrement inférieur au taux national, il est passé en 2005 à 2,5 % pour un taux national de 15,4 %.

« Tant que le problème n'est pas résolu, on continue à le traiter. C'est un énorme travail, nous sommes tous très mobilisés et passons beaucoup de temps à recevoir les parents. Chacun dépasse ses missions en acquérant de nouvelles compétences. Nous sommes dans une vraie complémentarité » explique Catherine Ricart, CPE.

Tous les acteurs ont trouvé, à terme, leur intérêt dans ces modalités à commencer par les élèves à qui le lycée propose un véritable accompagnement pédagogique et éducatif dans la construction de leur projet d'orientation. Les parents qui sont partie prenante des choix d'orientation ont dans un premier temps fait part de leur anxiété, certains d'entre eux demandant à faire appel pour que leur enfant redouble... Les enseignants voient les effectifs des classes de 2<sup>de</sup> passer à vingt-sept élèves avec au plus un redoublant, et vivent à travers les orientations positives des élèves en difficulté une réussite professionnelle nourrie de relations de qualité entre les professionnels, avec les élèves et leurs familles. ■



1. Lire le dossier de la DEP n°171, novembre 2005 : Évaluation de quatre établissements expérimentaux année scolaire 2003-2004, dont le lycée de l'Essouriau qui expérimentait des enseignements modulaires.

2. Sciences et technologie de la gestion.

3. Juin 2006 : séries professionnelles entre 84 % et 91 % de réussite ; STI et STT 81 % de réussite ; série S 89 % de réussite ; série L : 70 % de réussite ; série ES : 72 % de réussite.

# La construction des différenciations scolaires dans les apprentissages

Nadège Pandraud (doctorante au LAMES, Laboratoire méditerranéen de sociologie)

Notre équipe a fait le choix d'observer comment se construisent les inégalités scolaires et sociales dans l'activité d'apprentissage. Nous avons sélectionné pour notre observation les apprentissages de la langue dans les cours de français, en classes de CM2 et de 6<sup>e</sup>, dans des établissements de l'espace marseillais, contrastés du point de vue de la sociographie. Nous présentons l'approche que nous avons privilégiée, à partir d'un exemple de quelques données recueillies dans une classe de 6<sup>e</sup> d'un collège ZEP.

Notre hypothèse est que l'activité d'apprentissage relève moins d'une transmission que d'une production coordonnée de connaissances entre enseignant et élèves. Le fait de ne pas dissocier dès le départ dans notre approche analytique du phénomène, l'activité des élèves de celle de l'enseignant, permet notamment de contourner l'explication des échecs de la transmission par des postures cognitives des élèves liées à des déterminismes socioculturels (les cultures familiales). L'action d'apprentissage qui met en relation des élèves, un enseignant et des contenus de savoirs, est préfigurée par un cadre institutionnel qui la précède.

Il existe notamment un rythme scolaire qui inscrit et autorise des formes de connaissances et en écarte d'autres. Ce rythme est lié à la définition des enjeux de l'apprentissage de la langue dans les programmes, à un premier séquençage des savoirs qui s'y opère, et à des normes pédagogiques et didactiques. Dans la classe en question, l'enseignant organise par exemple la lecture des textes littéraires en fonction d'une définition de la tâche en terme de transmission de langages spécialisés (la grammaire du discours ici). Le texte est entièrement rabattu sur le discours alors qu'il est aussi un objet d'investissement, et en tant que tel, ouvre la possibilité de construire une culture commune. Dans les faits, les élèves produisent une intelligibilité du texte à partir de savoirs culturels et non à partir des seuls savoirs spécialisés. En ce sens, le travail pédagogique à réaliser se situerait plutôt au niveau du passage à produire entre des savoirs culturels divers et

des savoirs spécialisés. Il s'agirait plutôt pour l'enseignant de produire une reconfiguration des savoirs spécialisés à partir des savoirs présents, de fait, dans la classe, que d'une transmission directe.

Or, nous pouvons observer comment à partir d'une définition de la tâche en terme de transmission de savoirs savants que se donne l'enseignant, un rythme scolaire se met en place, et comment celui-ci peut avoir des effets socialement et scolairement différenciateurs. La phase orale de lecture, très rapide, transforme la lecture en une performance, et met certains élèves en situation d'échec à réaliser les tâches proposées par la suite. Lors des phases d'échange oral sur les textes, dans la gestion de l'interaction que l'enseignant opère, celui-ci ne retient que les interventions d'élèves qui font avancer l'échange sur les enjeux linguistiques qu'il s'est fixé. Cette modalité de reconfiguration des savoirs (une parmi d'autres possibles), procède en fait d'une sélection des savoirs (uniquement les savoirs savants et pas les savoirs culturels) alors qu'il serait possible de fonctionner plutôt sur une révision<sup>1</sup> de ces savoirs culturels. Elle empêche ainsi l'enseignant d'envisager l'oral comme une possibilité d'élaborer une intelligibilité collective et comme un travail à part entière. Elle l'amène à privilégier le travail individuel sur le texte : il consiste à repérer des savoirs spécialisés et les effets littéraires qu'ils médiatisent, alors que le sens du texte n'est pas véritablement travaillé.

D'autre part, le cadre institutionnel reconstruit l'espace d'apprentissage en espace social. Par exemple, la répartition des élèves dans les établissements, et/ou dans les classes en opérant une ségrégation des espaces, produit aussi des formes de catégorisations sociales des élèves. Cette répartition contraint l'action d'apprentissage avant même qu'elle débute, du fait que le « marquage social » des espaces est perçu tant par les enseignants que par les élèves. La description des différentes dimensions du cadre institutionnel permettrait de comprendre comment l'action d'apprentissage peut être détournée de ses enjeux cog-



tifs vers des formes de régulation sociale (gestion des comportements des élèves qui alterne entre un discours de gratification et d'incrimination) ; et du côté des élèves, de mettre en rapport les ressources non ajustées qu'ils investissent dans l'activité en cours, avec le marquage social des espaces et des savoirs qui transforme des ressources insuffisantes en déficits.

Cette recherche vise donc à dépasser une approche des inégalités à l'école en termes de relativisme culturel ou de déficits. Il s'agit d'éviter de faire le procès des élèves et des familles comme des enseignants, en montrant comment la pratique des uns et des autres est clôturée par des formes de classification du temps, des espaces et des savoirs qui se produisent à un niveau plus global dans l'institution. ■

1. Le concept de révision (P. Livet) désigne la possibilité de reconfigurer nos expériences et nos connaissances en cours d'action. Il nous permet de redéfinir l'action d'apprentissage dans le cadre d'une dynamique de construction d'une culture commune.

Cette étude a été menée par Nicole Ramognino (dir.), Charles Gabaude, Nadège Pandraud, et financée par le Conseil régional PACA (Rapport de recherche consultable, courant 2007 : <http://www.mmsh.univ-aix.fr/lames/>). Voir aussi : N. Ramognino et P. Vergès (coord.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, PU de Provence, 2005.

## Du nouveau pour les parents

Joce Le Breton (centre Alain Savary)

Deux nouveaux textes officiels viennent régir les relations des parents avec l'École. Le décret du 28 juillet 2006, relatif aux parents d'élèves, représentants, associations et fédérations de parents, a conduit à la modification du code de l'éducation, et la circulaire du 25 août 2006, sur le rôle et la place des parents, qui précise les modalités d'application. Dans la continuité de la loi d'orientation de juillet 1989, qui avait institutionnalisé le partenariat École-parents, ces textes reconnaissent et garantissent de nouveaux droits aux parents d'élèves et aux associations qui les représentent. Le rôle éducatif des familles y est pleinement reconnu.

En septembre, une importante campagne ministérielle a informé et expliqué aux parents ces mesures, encouragé leur engagement dans les conseils d'école ou de classe ainsi que leur participation aux élections. (Depuis plusieurs années, ces taux sont à la baisse : en 2005, 43,71 % en primaire et 26,72 % dans le second degré<sup>1</sup>). Parallèlement aux droits de représentation



parentale, les droits d'information et de réunion des deux parents se trouvent renforcés afin que ceux-ci puissent assurer un meilleur suivi de la scolarité de leur enfant. Ces mesures, applicables dès la rentrée 2006, visent à développer la qualité et la régularité du dialogue et imposent l'organisation de réunions de début d'année pour les parents des nouveaux arrivants, de rencontres avec les enseignants, de temps d'information sur les résultats et comportements des élèves...

Pour les élèves scolarisés dans le cadre de l'éducation prioritaire, la circulaire insiste sur la nécessité de « veiller à la facilité des échanges avec les parents qui n'ont pas l'habitude de ces rencontres ou qui ne maîtrisent pas bien la langue française ». Des actions spécifiques, comme « la remise du livret ou du bulletin scolaire en mains propres dans le

cadre de rencontres individuelles ou collectives », y sont valorisées. Le ministère a également souhaité développer ses efforts en direction des parents des élèves des Réseaux ambition réussite en distribuant un guide pratique à leur intention. Cette attention aux relations des parents d'élèves à l'école rencontre une préoccupation forte des enseignants exerçant en éducation prioritaire. Ceux-ci constatent, et déplorent fréquemment, une faible présence parentale dans les réunions d'information et les instances représentatives. Force est de constater que les parents de milieux populaires, qui constituent l'essentiel du public accueilli dans ces écoles et établissements, se trouvent dans une distance assez grande avec l'institution scolaire. Pour rendre compte de ces situations, de nombreux travaux de recherche ont abordé ces relations en terme de malentendus, d'opacité, de différend<sup>2</sup> et analysent les formes de « désintérêt », de « retrait », de « démission parentale » davantage comme des phénomènes de confiance et de délégation à l'institution scolaire.

La qualité du dialogue avec les enseignants, même s'il ne peut suffire à lui seul, constitue sans doute un point d'appui pour favoriser la réussite à l'école, d'autant plus essentiel quand les parents sont dans un rapport de dépendance fort à l'institution scolaire. La nouvelle circulaire organise et renforce donc, d'un point de vue juridique, les relations de tous les parents avec l'école. Sa mise en œuvre, d'un point de vue concret, demeure sans doute un axe de travail pour nombre d'équipes qui souhaitent développer les conditions et contenus les plus favorables à l'instauration de véritables rencontres avec les parents de leurs élèves. ■

### Les textes de référence

Décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006 paru au *Journal officiel* du 29 juillet 2006  
Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 paru au *Bulletin officiel* du 31 août 2006

### Des éléments de réflexion et des outils

Dans le cadre de sa collection *Vie à l'école*, le ministère de l'Éducation nationale met en ligne un dossier sur les parents à l'école : [www.education.gouv.fr/pid74/les-parents-ecole.html](http://www.education.gouv.fr/pid74/les-parents-ecole.html)  
Des fiches familiales sur l'accompagnement à la scolarité sont mises à disposition : [www.famille.gouv.fr/famil\\_ecol/fiches\\_accomp\\_coul.pdf](http://www.famille.gouv.fr/famil_ecol/fiches_accomp_coul.pdf)  
Le centre Alain Savary propose un dossier : [centre-alain-savary.inrp.fr/les-dossiers/rerelations-ecole-familles-en-zep-rep](http://centre-alain-savary.inrp.fr/les-dossiers/rerelations-ecole-familles-en-zep-rep)  
Le dossier thématique d'EP, consacré aux relations écoles parents [www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/parents/dossierImp.htm](http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/parents/dossierImp.htm)  
La lettre de la veille scientifique et technologique de l'INRP, n° 22 novembre 2006 : [www.inrp.fr/vst](http://www.inrp.fr/vst)

### Les fédérations de parents d'élèves

La FCPE - Fédération des conseils de parents d'élèves de l'enseignement public : [www.fcpe.asso.fr/](http://www.fcpe.asso.fr/)  
La PEEP - Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public : [www.peep.asso.fr/](http://www.peep.asso.fr/)  
L'UNAPEL - Union nationale des associations des parents de l'école libre : [www.apel.asso.fr/](http://www.apel.asso.fr/)

### Les REAAP

Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents visent à développer le partenariat avec les différents services de l'État, pour connaître les délégations départementales : [www.familles.org](http://www.familles.org)  
La charte et la circulaire : [reseau-parental50.net/charte-reaap\\_2006.htm](http://reseau-parental50.net/charte-reaap_2006.htm)  
[reseau-parental50.net/circulaire\\_13-02-06.htm](http://reseau-parental50.net/circulaire_13-02-06.htm)

1. Source ministérielle (DGESCO).

2. Pierre Périer, *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005. Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005.

## En ligne...

Marie-Odile Maire Sandoz (centre Alain Savary)

À l'heure de la relance ministérielle de l'éducation prioritaire et de la mise en œuvre de nouveaux dispositifs, voici un point sur les ressources en ligne proposées par les sites internet.

**Ministère de l'Éducation nationale**  
[www.educationprioritaire.education.fr](http://www.educationprioritaire.education.fr)

Pour tout savoir sur l'actualité de l'éducation prioritaire, sa politique nationale et ses mises en œuvre académiques, pour accéder aux textes officiels, aux différents rapports et études, à des dossiers thématiques et pratiques, le nouveau site-portal de l'éducation prioritaire fédère l'ensemble des ressources disponibles en lignes. Il accompagne la relance de l'éducation prioritaire et crée les conditions d'une nouvelle interactivité avec le terrain. Il est structuré selon quatre dominantes : pédagogie, vie scolaire, formation des acteurs, familles et partenaires.

**Centre Alain Savary**  
[centre-alain-savary.inrp.fr](http://centre-alain-savary.inrp.fr)

L'espace internet du centre Alain Savary évolue en tenant compte du contexte institutionnel et partenarial lié à la relance de l'éducation prioritaire. Dans cette perspective, certaines rubriques se réorganisent, des nouvelles sont créées. L'objectif du site est d'élaborer et de mettre en ligne des ressources pour les acteurs de l'éducation afin de les aider à intégrer dans leur univers professionnel, des questionnements, des problématiques et des références théoriques. Si plusieurs dossiers sont encore à l'étude, la nouvelle rubrique *Chantiers* est en phase de réalisation (cf. encadré). Le patrimoine constitué continue à se développer et à s'actualiser, en particulier les thèmes concernant l'Éducation prioritaire et la Prévention du décrochage scolaire.

**Ville-École-Intégration**  
[www.cndp.fr/vei](http://www.cndp.fr/vei)

Le centre de ressources Ville-École-Intégration met en ligne des informations sur : les acteurs de l'éducation au sens large ; la politique de la ville ; les questions urbaines dans les relations qu'elles entretiennent avec l'éducation ; l'immigration ; les actions sociales concernant l'accueil, la scolarisation et l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage.

<http://www.educationprioritaire.education.fr>

**Association OZP**  
[www.association-ozp.net](http://www.association-ozp.net)

L'observatoire des zones prioritaires a pour objectif de favoriser la réflexion sur l'éducation prioritaire et plus largement sur la discrimination positive, la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion dans les territoires défavorisés. Le site publie une revue de presse quotidienne. Il diffuse électroniquement *La lettre de l'OZP*. Il met en ligne : des fiches pour « tout savoir » sur l'éducation prioritaire ; les comptes rendus des *Rencontres* (réunions publiques sur des thèmes pédagogiques, sociaux ou politiques) ; les actes des journées nationales de l'éducation prioritaire ; ainsi que des textes

de réflexion ou de propositions de l'association. Sur chaque page du site les internautes peuvent donner leur point de vue.

**Du côté du Québec**  
[www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5495](http://www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5495)

L'observatoire international de la réussite scolaire au Québec assure une veille documentaire sur les productions scientifiques, les pratiques qui ont fait leurs preuves, les pratiques innovantes, les politiques et les programmes éducatifs évalués, les informations statistiques... Il vise à devenir un espace international de diffusion de ces connaissances et pratiques, et un lieu d'échange en matière de réussite scolaire. ■

### Les chantiers en ligne du centre Alain Savary

L'atelier *Conduite des apprentissages en milieux difficiles* rassemble des ressources, les met à disposition, permet d'échanger et organise le débat sur le thème *Enseigner dans les écoles de la périphérie. Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ?* (en lien avec différents temps de travail et de rencontres organisés par le centre).

Le chantier collaboratif *Individualisation des parcours et des situations d'apprentissage*, va proposer, dans un espace privé et avec des acteurs d'horizons différents, des ressources de référence sur cette thématique. Le travail d'élaboration s'ouvrira à des contributeurs extérieurs afin d'enrichir la réflexion. Une fois stabilisés, les documents seront disponibles sur le site public. Si vous êtes déjà mobilisés sur ce thème et intéressés à contribuer, n'hésitez pas à prendre contact [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

# Promouvoir l'égalité éducative en Argentine

Entretien avec Gladys Kochen



**Coordinatrice du programme national pour l'inclusion éducative, ministère de la Science, de l'Éducation et de la Technologie**

Texte traduit par Patrick Rayou (IUFM de Créteil)

En Argentine, le principe de l'éducation pour tous s'est, depuis une décennie, concrétisé par une expansion significative du pré-élémentaire et de l'école moyenne et par la consolidation de cette éducation de base. Malgré tout, les taux de redoublement, d'abandons ou de retards scolaires sont restés élevés et beaucoup reste à faire pour améliorer la qualité éducative. Surtout, le modèle politico-économique mis en œuvre en Amérique latine dans les années quatre-vingt-dix a produit une situation de marginalité, de pauvreté et d'exclusion d'une grande partie de la population. Ainsi, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, la moitié de la population vit dans la pauvreté, avec un quart de la population active au chômage, une forte instabilité des classes moyennes, de larges secteurs victimes d'exclusion sociale et économique et une forte dégradation de l'institution politique. Le retrait de l'État a fragilisé le principe d'éducation pour tous : le complément de la loi 1420 sur l'Éducation commune, préconisant l'égalité, l'obligation scolaire, la gratuité et la justice a été mis en cause. Perdant une partie du sens que lui conférerait son contrat fondateur, l'école est entrée dans une période critique.

Pour faire face à cette situation, en Argentine, comme dans d'autres pays d'Amérique latine, des réformes sont entreprises pour mettre en œuvre des actions éducatives compensatoires dirigées vers les secteurs de grande pauvreté. Ces actions compensatoires vont à l'encontre des politiques garantissant les mêmes droits pour tous.

Le premier programme de compensation éducative organisé par l'État a été le *Plan social éducatif* développé par le ministère national<sup>1</sup> de l'Éducation de la Science et de la Technique en 1993. Ce programme se propose de renforcer les écoles les plus pauvres du pays avec deux objectifs fondamentaux : l'un concernant l'infrastructure et l'autre l'amélioration de la qualité éducative. S'y est ajouté, dans les dernières années, le *Programme national de bourses*. Ce programme passe par un modèle de gestion centralisé par lequel les écoles reçoivent de manière différenciée les ressources pédagogiques et matérielles grâce à quoi le Ministère de l'éducation considère qu'il peut compenser les manques.

Si cette initiative a été importante pour quelques écoles, essentiellement grâce aux ressources offertes, elle a aussi révélé l'échec d'une politique éducative ordinaire. Selon Silvia Duschatzky et Patricia Redondo<sup>2</sup>, « le plan social éducatif doit être considéré comme un symptôme de faillite de l'imaginaire éducatif public et comme un dispositif de production d'identités d'assistés. La rupture du lien social, la production d'une subjectivité d'obligés et l'émergence d'une culture du risque sont des thèmes à partir desquels nous essayons de rendre compte de la productivité symbolique d'un tel plan ». Ainsi, à la fin des années quatre-vingt-dix, un regard critique a conduit à penser à

une autre manière de définir des politiques publiques destinées à réduire le fossé de l'inégalité sociale. Certains programmes mis en œuvre dans notre pays commencent à témoigner de ces changements.

En 1997, le premier gouvernement élu de la cité de Buenos Aires, s'appuyant sur l'expérience des ZEP en France, a créé le programme ZAP (*Zone d'action prioritaire*). Le mode d'action de ce programme est fondamentalement celui d'un travail de gestion participative centré sur les besoins éducatifs des populations socialement vulnérables. En ce sens, il promeut et développe des actions qui, à partir de l'école et des espaces communautaires, tendent à la diversification et à l'amélioration des chances éducatives pour ces populations. Dans le même esprit, est né, dans la province de Cordoba, le programme *Reconstruire l'école en contexte de pauvreté* qui est cogéré par un syndicat d'enseignants (UEPC) et le ministère provincial de l'Éducation. D'une manière générale ces initiatives visent à :

- diminuer le redoublement scolaire en offrant aux enfants et aux jeunes une nouvelle chance d'apprendre ;
- retenir à l'école les élèves mères adolescentes ou enceintes en les accompagnant pour qu'elles puissent poursuivre leurs études ;
- permettre aux élèves, grâce à leurs pratiques scolaires et aux savoirs acquis à l'école, de s'orienter vers des actions soli-

## Si on zappait à Buenos Aires ? (suite)

Dès décembre 2000, XYZep parlait des ZAP à Buenos Aires (Zoom du n°10). Jean-Yves Rochex expliquait que : « Depuis 1997, le gouvernement de la ville de Buenos Aires en Argentine (ville qui a statut administratif de province) a mis en œuvre un programme ZAP (*Zonas de Action Prioritariat*) dont les promoteurs se sont pour une large part inspirés des politiques ZEP anglaises et françaises, tout en essayant de tirer les enseignements et d'apprendre aussi bien de leurs réussites que de leurs insuffisances. Impulsé par le secrétariat à l'éducation sous la responsabilité duquel il est mis en œuvre, il associe les services en charge de la santé, de la culture, de la promotion sociale, du logement et du développement urbain en une démarche transversale et non limitée aux politiques scolaires et éducatives. »

Aujourd'hui, Gladys Kochen écrit que « le programme ZAP a fonctionné et fonctionne selon une méthode participative qui coordonne les actions des différents secteurs, en fondant son action sur la réflexion et la participation des maîtres, des professeurs, des équipes directives, des inspecteurs et des référents de centres communautaires, des animateurs de quartiers et des professionnels d'autres institutions. Cette manière de procéder continue de constituer le principal atout de ce programme. Les expériences qu'a connues notre pays ces dernières années ont approfondi les inégalités et l'exclusion sociale et ont mis en évidence que les désirs et les idées d'une minorité ne suffisent pas et que, pour obtenir les changements désirés, il faut créer des espaces de débat et susciter des engagements partagés. »



- dares, artistiques, culturelles et tournées vers la communauté ;
- intégrer à l'école des enfants et des jeunes restés à l'écart du système éducatif ;
- aider les initiatives pédagogiques scolaires ;
- aider à l'exercice du métier d'enseignant ;
- renforcer le lien entre l'école et la communauté ;
- apporter des ressources matérielles aux écoles ;
- rendre à nouveau fonctionnelle l'infrastructure scolaire, entre autres.

Dans ce type d'initiatives, apparaît un nouveau mode de conception et de gestion. Le pari est celui d'un travail participatif où ne priment ni le savoir expert, ni les exécutants politiquement neutres, mais qui mobilise les maîtres, les directeurs et inspecteurs des districts les plus affectés qui, joints aux organisations de la communauté, construisent différents projets pour apporter des réponses neuves à de vieux problèmes.

Prenant en compte certains succès de ces expériences et les généralisant à tout le pays, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie développe, à travers différents programmes, une politique de promotion de l'égalité éducative. Parmi ceux-ci, le *Programme intégral pour l'égalité éducative* (PIEE) et le *Programme national d'inclusion éducative* (PNIE). Le PIEE vise à garantir l'égalité des chances éducatives pour accéder au système éducatif, y circuler et s'y maintenir en assurant, grâce à la qualité et à l'excellence de l'offre scolaire, la possibilité de réaliser un parcours riche en expériences d'apprentissage. Le PNIE se propose de répondre au problème de l'exclusion éducative et sociale des enfants et adolescents qui restent à l'écart du système scolaire. Son objectif central est d'inclure dans l'école ceux qui, pour divers motifs, n'ont jamais commencé d'études ou les ont abandonnées.

Dans ces deux programmes, et dans la ligne de travail des initiatives précédemment mentionnées, priorité a été donnée au travail associatif, intra- ou inter- institutionnel. Sont mobilisées des directions gouvernementales, des personnes référentes des quartiers et des organisations communautaires. Ensemble ils définissent les problèmes prioritaires et élaborent des propositions pédagogiques. Leur conviction est que l'éducation ne relève pas que de l'école et qu'il est nécessaire, par un travail conjoint, de créer des espaces éducatifs communautaires

## PIEE, Programme intégral pour l'égalité éducative

C'est un programme national qui a débuté vers le milieu de 2004. Il se propose essentiellement de renforcer les institutions éducatives primaires urbaines (*Éducation générale de base 1 et 2*) qui concernent la population d'enfants en situation de grande vulnérabilité sociale. 2 145 écoles participent actuellement à ce programme. Le PIEE est conçu en consonance avec les objectifs généraux de la politique nationale : l'inclusion, l'exercice des droits et, parmi eux, le droit à l'éducation. Dans cette perspective, le programme considère que l'éducation est un droit social universel auquel tous les enfants doivent pouvoir accéder et il assure que l'État en est le principal garant. Dans ce cadre et sous la forme d'une équipe fédérale, le PIEE travaille à l'égalité éducative en distribuant des biens matériels et symboliques.

### Une équipe fédérale

Le PIEE est constitué d'une équipe de référents et d'assistants pédagogiques qui, en lien avec l'équipe nationale, oriente et définit le déroulement du programme. Ainsi, dans chaque juridiction, les écoles sont accompagnées par ces équipes locales qui initient des actions avec la communauté et d'autres organismes en fonction du projet fondamental du PIEE, « renforcer l'école, faire la meilleure école pour ceux qui en ont le plus besoin ».

### Des biens matériels

Le PIEE envoie des livres aux écoles (des bibliothèques de 500 exemplaires), des équipements informatiques. Il fournit un subside de 5 000 pesos par an pour que chaque école conçoive, définisse et mette en œuvre une initiative pédagogique.

### Des biens symboliques

Le PIEE organise, promeut et alimente des rencontres de formation et de développement professionnel (nationales, régionales, interprovinciales et locales) entre enseignants, directeurs et équipes techniques des ministères de chaque juridiction. On échange des expériences, on compare les biens matériels à distribuer, on organise des activités pédagogiques grâce à ces moyens. Des débats naissent sur la politique éducative à ses différents niveaux d'expression (macro et micropolitique).

pour accompagner la scolarité des enfants ou constituer le premier contact avec des espaces éducatifs. Il n'est plus possible de penser que l'éducation, spécialement dans des secteurs de grande pauvreté, ne passe que par une institution se contentant d'attendre que les enfants viennent à elle. Pour que l'exclusion ne domine pas totalement, il est de la responsabilité collective d'inventer des pratiques globales et associées qui essaient dans des lieux multiples. Ainsi il importe de créer un large environnement éducatif, fonctionnant comme instance de participation communautaire et de collaboration et appuyant le travail d'enseignement. En ce sens, et pour parvenir à l'équité distributive garantissant l'égalité des chances sociales et éducatives, on a favorisé l'articulation entre les différents secteurs chargés de la gestion des politiques publiques.

L'existence de ce type de programmes a sans doute, dans le cadre du déclin de l'État, mis en question le modèle d'une politique éducative commune. Il faut bien admettre aussi que les politiques uniques des systèmes éducatifs ne parviennent pas à procurer

l'égalité d'éducation pour tous (de nombreux enfants apprennent moins ou sont expulsés par le système). C'est pourquoi il importe de construire, de manière responsable, des politiques d'égalité en veillant aux risques d'une vision ethnocentrique de la compensation comme à ceux de la création d'espaces parallèles stigmatisants tendant à se perpétuer, sans mettre fin à l'injustice de l'inégalité. Face à tant d'injustices, l'État doit prendre la responsabilité de donner plus à ceux qui ont moins, mais toujours à partir d'une exigence commune pour tous. Sans oublier que ces politiques ne doivent voir le jour que dans l'espoir qu'elles disparaissent rapidement. ■

1. L'Argentine étant un état fédéral, il existe, à côté du ministère national, des ministères provinciaux de l'éducation.

2. in *Tutelados y Asistidos* (Tuteurs et assistés), Paidós, 2000, p. 149.

### ► Le défi de l'éducation prioritaire

Le *nouvel éducateur*, ICEM (Institut coopératif de l'école moderne), pédagogie Freinet, n° 180, juin 2006 et n° 181, septembre 2006.

Deux dossiers sur l'enseignement en éducation prioritaire : *Un travail d'équipe* et *Des parents partenaires*. À Marseille, Bobigny, Montpellier, des enseignants et des équipes font part de leurs cheminements et de leurs questionnements. À Nantes, Montreuil, Nanterre, ils témoignent de leurs partenariats avec les familles. Avec aussi une interview de François Bégaudeau, un texte de Laurent Ott et un de Gérard Chauveau.

### ► Apprendre à l'école. Apprendre l'école.

*Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*

Élisabeth Bautier (dir.). *Chronique sociale*, 2006, 256 p.

L'équipe de recherche *Maternelle ESCOL* (université Paris 8) qui a étudié les pratiques scolaires en maternelle (les pratiques enseignantes et les réponses des élèves) met ici en évidence les sources des difficultés de certains élèves. Divers éléments, récurrents dans les situations d'enseignement, peuvent, pour les élèves issus de milieux populaires, être source de difficulté car ils ne les appréhendent pas comme des moments d'apprentissage. Ainsi, tous les élèves n'acquiescent pas, à la maternelle, les habitudes de travail nécessaires aux apprentissages scolaires et certains ne parviennent pas à maîtriser les enjeux de l'école, ses codes et ses pratiques langagières. Mais ces difficultés ne sont pas fatalité et l'ouvrage, écrit par des chercheurs et des praticiens chercheurs, propose à tous les enseignants des outils d'analyse pour favoriser la réussite de tous dès la maternelle. Enseignants, formateurs, parents trouveront dans cet ouvrage les repères nécessaires pour analyser et dynamiser leurs pratiques.

### ► Éducation nationale. Les faits et les mythes

*Les temps modernes*, n° 637-638-639, mars-juin 2006, 768 p.

Une somme pour faire le point sur le fonctionnement de l'Éducation nationale aujourd'hui. De nombreux articles très variés et deux entretiens avec d'anciens ministres : Jack Lang et François Fillon. Quelques textes s'intéressent particulièrement à la scolarisation des élèves de « milieux populaires ». Jean-Yves Rochex, dans *Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel Bilan ?*, retrace l'histoire des ZEP et en fait une analyse détaillée à partir de différents travaux de recherche. S'il parle de résultats décevants, il insiste surtout sur l'importance de l'approche relationnelle et contextuelle de la production de l'inégalité scolaire. Maryse Esterlé-Hédibel dans *Absentéisme et déscolarisation : quand la marge interroge le centre*, propose une analyse de ces phénomènes à partir d'enquêtes actuelles et d'études historiques. Et, dans *Débat sur l'égalité à l'école. Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone*, Vincent Dupriez et Marie Verhoeven nous disent comment les questions se posent ailleurs. En tout une trentaine d'articles pour une large réflexion sur l'École aujourd'hui.

### ► La France invisible

Stéphane Beaud, Joseph Confavreux, Jade Lindgaard, *La découverte*, 2006, 647 p.

Un sociologue et deux journalistes pour faire un portrait de ceux que l'on ne voit pas. Des récits, enquêtes et portraits pour donner à voir, connaître et comprendre ces millions d'« invisibles » c'est-à-dire des millions d'hommes et de femmes qui, malgré leur nombre, sont masqués par les chiffres et les discours scientifiques ou politiques. Les précaires de la fonction publique, les SDF qui ont une adresse, les femmes au foyer chômeuses, etc. À la manière d'un dictionnaire des idées non reçues, ce livre propose des enquêtes, des portraits, des témoignages et des analyses permettant de mieux comprendre notre société.

### ► L'état des inégalités en France. Édition 2007

Louis Maurin & Patrick Savidan, (coll.), Belin, 2006, 253 p.

C'est le premier état des lieux des inégalités réalisé en France : revenus, éducation, emploi, logement, modes de vie... Un vaste panorama, fruit de trois années de collecte et d'analyse des données, est dressé par l'équipe de l'Observatoire des inégalités. Dans cet ouvrage vous trouverez des articles rédigés par des spécialistes d'économie, de sociologie comme de droit ou de philosophie. Pour ouvrir le débat sur la question des inégalités en France.

### ► L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives

Alain Legardez & Laurence Simoneaux (dir.), ESF Éditeur, 2006, 246 p.

Tous les matins, l'actualité entre dans la classe avec les élèves. Elle est aussi présente dans les programmes scolaires (génétique, conflit israélo-palestinien...). Comment parler des questions difficiles ou sensibles à l'école ? Comment gérer le risque pour l'enseignant comme pour les élèves ? Quelles stratégies didactiques mettre en place pour enseigner les questions « vives » au plan social, culturel ou économique ? À partir d'analyses et d'exemples (dans des disciplines et à des niveaux différents) ce livre propose des pistes de réflexion et d'action : aider les élèves à questionner les points de vue, à interroger les sources, à distinguer le savoir et les croyances, etc.

### ► Traité des sciences et des pratiques de l'éducation

Jacky Beillerot & Nicole Mosconi (dir.), Dunod, 2006, 562 p.

Comment dépasser les préjugés sur l'éducation ? Comment s'orienter dans l'ensemble, foisonnant, de toutes les recherches ? Ce traité destiné aux praticiens, formateurs et étudiants, fait le point sur l'état des savoirs en réunissant un ensemble de connaissances éprouvées et synthétiques. Plusieurs points de vue sont présents : sciences sociale et

humaine, sciences de l'éducation, pratiques, débats philosophiques et politiques sur les finalités, les normes et les valeurs. Organisé en six parties : *Connaître l'éducation : l'apport des sciences humaines et sociales. Les institutions et lieux d'éducation. Les professionnels du champ. Thèmes et concepts fondamentaux. Approches philosophiques et politiques*, le livre peut être lu en entier ou de manière ciblée. Presque rien n'est dit sur la formation des adultes car il existe, chez le même éditeur, un *Traité des sciences et techniques de la formation* (P. Carré & P. Caspar (dir.), réédité en 2004). L'ouvrage avait été conçu avec Jacky Beillerot, malheureusement disparu avant d'avoir pu achever ce travail. Gageons que ce livre, essentiel pour tous ceux qui font profession d'éduquer, l'aurait satisfait.

### ► Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?

Rose-Marie Chevalier (dir.), SCEREN, CRDP Créteil, collection documents actes et rapports pour l'éducation, 2006, 231 p.

Ce livre (accompagné d'un cédérom) est issu d'un colloque qui a permis la confrontation d'analyses et d'expériences de chercheurs, de formateurs, d'enseignants, de praticiens. Le concept d'école inclusive signifie qu'enseigner c'est se confronter aux différences sociales, culturelles, linguistiques et cognitives des élèves tout en garantissant à tous une place également digne. Le livre reprend deux conférences – sur la dimension historique de l'école inclusive (Éric Plaisance), sur ce qu'est apprendre (Gérard Vergnaud) – et des textes sur les politiques éducatives d'intégration ou de l'enseignement en situation plurilingue et multiculturelle. Sur le cédérom, sont regroupées des interventions centrées sur la formation des enseignants dans ces domaines.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordonnatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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 | [www.centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://www.centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

# Améliorer le travail collectif en établissement, chiche !

Comment, dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, les différents professionnels travaillent ensemble pour faire réussir au mieux tous les élèves ? Pour explorer cette question nous avons cherché à mieux connaître et comprendre cette unité d'enseignement qu'est l'établissement : quelle est sa place dans le système éducatif ? Son rôle et ses modes de fonctionnement ? Surtout, comment, dans ces espaces éducatifs, agissent les professionnels : travaillent-ils ensemble ? Pourquoi et comment le font-ils ? Les effets de ce travail sont-ils toujours positifs ? Mesurés, reconnus ? Quels sont les obstacles et les points d'appui pour un travail commun plus satisfaisant pour tous ? Autant de questions que nous avons posées à deux chercheurs qui connaissent bien la réalité actuelle des établissements scolaires.

## À la recherche d'un second souffle

**Jean-Louis Derouet**

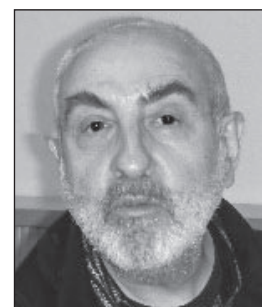
L'établissement scolaire est une réalité sociale et politique des années quatre-vingt (dans le même mouvement que celui de la création des ZEP). Cela commence avec la circulaire Vergnaud de 1982, et culmine avec la loi d'orientation Jospin de 1989 qui a réellement mis l'établissement « au centre ». L'idée dominante était que l'établissement était le bon lieu d'ajustement entre le projet de l'éducation nationale et celui des familles ou des élèves. Cette idée a été très puissante. Elle a aussi ouvert de nombreuses interrogations, en particulier autour du travail collectif des personnels. Cette conception de l'établissement comme lieu d'ajustement entre les différents projets a été productive jusqu'aux années quatre-vingt-quinze. Elle est, aujourd'hui, à la recherche d'un second souffle.

### Des accords impossibles

De 1980 à 1995, le nouveau pouvoir politique de gauche avait une profonde et véritable volonté de rénover les moyens de l'égalité des chances. Celle-ci ne consistant pas à donner la même chose à tout le monde, mais

bien à donner à chacun ce dont il a besoin. Dans les ZEP cela prend des formes de discrimination positive, dans les établissements « ordinaires », cela prend la forme du projet d'établissement. Cette orientation était aussi, du moins chez Alain Savary, surplombée par une philosophie sociale optimiste qui était celle de l'accord. Dans un article sur les établissements mobilisés et ceux qui ne l'étaient pas, François Dubet<sup>1</sup> affirmait que, malgré la force des inégalités sociales, il y avait toujours une marge d'intervention et que, l'engagement des enseignants, plus largement celui des personnels, était important et reposait sur un accord. Cette affirmation est intéressante mais, dans les études que nous avons menées, elle n'a jamais été véritablement prouvée : nous n'avons presque jamais vu de véritable accord démocratique<sup>2</sup>.

L'idée de Savary et de certains de ses conseillers était que l'immense débat sur l'éducation – faut-il poursuivre des objectifs d'égalité ? d'efficacité ? d'épanouissement des enfants ? de satisfaction des consommateurs ? etc. – débat impossible à clore au plan national pouvait être plus simple à l'échelle de l'établissement. La circulaire Savary proposait trois temps : l'inventaire des besoins, le dégagement des



**Jean-Louis Derouet**, professeur d'université, est directeur de l'Unité mixte de recherche Éducation et Politiques (université Lumière Lyon 2-INRP). Il travaille notamment sur les questions de justice en éducation et sur la mise en place des politiques de territorialisation de l'éducation en Europe (déconcentration, décentralisation, autonomie des établissements, etc.) depuis le début des années 1980. Il a publié de nombreux ouvrages dont, récemment, *Le collège unique en questions* (PUF, 2003) et, avec Yves Dutercq, *Le collège en chantier : retour sur le collège unique* (INRP, 2004).

1. Dubet F., Cousin D., Guillemet J.-Ph. (1989), « Mobilisation des établissements et performances scolaires - Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, n° 30, p. 235-256.

2. Derouet J.-L. (coord.) (1999), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles Paris, De Boeck INRP

priorités et enfin, le choix des moyens pour les atteindre. Dans leur majorité, les équipes n'ont pas pu se mettre d'accord sur les priorités. Les débats et les choix locaux ne sont pas plus simples que les débats et les choix nationaux : dans un établissement, vous retrouvez les grands débats de philosophie politique avec, à peu près, les mêmes arguments. Dans les conseils de classe, par exemple : faut-il ne prendre en compte que les résultats, ou faut-il regarder l'environnement des élèves ?

De plus, le mouvement naturel du débat n'est pas de converger vers un accord, il est de s'étendre et l'on ne peut faire reproche aux enseignants d'être des intellectuels – les intellectuels sont prêts à mourir pour les principes. Les enseignants, heureusement, restent attachés au principe de l'égalité des chances alors que tout leur montre,

dans leur vie professionnelle, que ce principe est inaccessible et ne sert qu'à les rendre malheureux, et à les mettre en accusation vis-à-vis de l'opinion publique. Dans la réalité, la société est inégalitaire. C'est inégal avant l'école, inégal après, pourquoi cela serait-il égal à l'intérieur ? Pourtant les enseignants restent attachés au principe d'égalité presque contre toute raison, contre toute contrainte. François Dubet et Marie Duru Bellat<sup>3</sup> ont montré que les nouveaux enseignants aussi y restaient attachés, même s'ils se demandaient combien de temps cela pouvait durer car cet idéal semble bien aussi les faire souffrir.

### Coordonner des actions

Mais, même s'ils ne sont pas d'accord sur les principes, les gens peuvent coordonner leurs actions. Par exemple, l'introduction des brevets et des bacs blancs par Jean-Pierre Chevènement m'a beaucoup fait réfléchir. Ces examens blancs réintroduisaient et même dramatisaient un système de composition qui avait été très contesté. Et pourtant, cela a permis de vraies convergences entre ceux qui définissent la justice par l'efficacité (les bacs blancs permettent de s'entraîner), ceux qui définissent la justice par l'égalité (cette évaluation anonyme permet de redistribuer les groupes de niveaux), ceux qui sont favorables à la pédagogie (ce travail oblige les profs à se mettre d'accord sur la définition d'une épreuve commune et sur quelques critères

## Curriculum

Plus large que la notion de programme (qui ne prend en compte que les contenus d'enseignement), le *curriculum* désigne les manières dont sont structurés, organisés et mis en œuvre les programmes de formation. Cette notion permet de mieux analyser les effets de ce qui est enseigné (ou non) et appris (ou non) par les élèves. On distingue *curriculum formel*, ce que l'école a l'ambition de transmettre, *curriculum réel*, ce que l'école transmet vraiment, et *curriculum caché*, l'expérience scolaire de chaque élève dans ses dimensions cognitive, affective, sociale et morale.

d'évaluation communs). Ainsi, même s'il n'y a pas d'accord, il peut y avoir des convergences sur des modes d'organisation du travail. Les enquêtes que nous avons faites montrent les effets positifs de ces convergences. Plusieurs de nos enquêtes ont été réalisées à la demande de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) qui, dans cette période, avait isolé une catégorie « établissement défavorisé/performant », c'est-à-dire des établissements qui faisaient réussir des élèves d'origine populaire. Quand nous allions enquêter, nos conclusions sur les raisons de ces performances étaient, presque toujours, liées à la présence de dispositifs de coopération.

### Une dynamique qui s'est essouffée

Un des problèmes de l'établissement, c'est que cette dynamique orientée sur ces dispositifs de coopération souvent innovants, qui a existé pendant un temps, a déperé. La première raison est que le projet d'établissement de Savary n'entraînait pas dans la salle de classe. Cela relevait d'une prudence sans doute nécessaire, tant par rapport à la culture des enseignants que par rapport à la société en général. L'idée de déconcentration était une idée suspecte. La République signifiait la centralisation et la décentralisation représentait le risque du retour à l'Ancien Régime. Pour faire accepter cette décentralisation, il importait de respecter l'autonomie des enseignants dans leurs classes. Ainsi le projet d'établissement, qui a eu une incontestable réussite, s'est principalement occupé de la périphérie de l'action enseignante (la vie scolaire, la cantine, le CDI, les actions pédagogiques un peu exceptionnelles : sorties, soutien, opérations



3. Dubet F., Duru Bellat M. (2000), *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.

interdisciplinaires...). Il n'est pas véritablement rentré dans le cours ordinaire. Cela a sans doute été une des raisons de sa réussite, aujourd'hui, cela devient une raison de faiblesse. C'est d'ailleurs ce que, d'une certaine manière, la dernière loi d'orientation, celle de Fillon a enregistré avec la création de ce « conseil pédagogique » dont on ne sait pas encore ce qu'il va produire.

## Quatre conditions pour un nouvel élan

### *Une réflexion sur les choix curriculaires*

Pour que le projet d'établissement reprenne du tonus, il faudrait qu'il entre davantage dans les classes, en particulier sur la question des choix curriculaires. Une réflexion sur la dialectique entre programme national et curriculum d'établissement est nécessaire. Les rapports de l'inspection générale disent que les programmes nationaux sont appliqués aux deux tiers, et c'est sans doute optimiste. En plus, ce ne sont pas partout les deux mêmes tiers. Bien sûr les programmes nationaux sont une référence absolument essentielle ; je connais des pays qui n'en ont pas et je peux affirmer leur nécessité. Mais, en même temps, une évidence s'impose : les programmes ne régulent pas la vie des établissements ni celle des classes. Il y a là un vrai thème de recherche pédagogique : comment réfléchir, au-delà de la variabilité des disciplines, et dans le respect des programmes nationaux, à un projet curriculaire d'établissement ?

### *Une meilleure formation des chefs d'établissement*

Le deuxième point de blocage, c'est l'incroyable accroissement des responsabilités et donc des compétences demandées aux chefs d'établissement. Il va bientôt être plus simple d'être ministre que d'être chef d'établissement ! Et, même s'il y a eu des progrès, ni le recrutement, ni la formation initiale et permanente, ni l'accompagnement, ne suivent. La stabilisation de l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN) est un progrès, le concours est un petit peu moins « amicaliste » que par le passé mais, en même temps, il y a une véritable crise du recrutement.

### *De meilleurs outils de pilotage*

Il faudrait donner à l'établissement des outils de pilotage adaptés. Il existe en France un bon système d'évaluation, celui de la DEP mais, il est fait d'un point de vue national. C'est d'ailleurs ce que voulait la loi de 1989 : « prévenir d'éventuelles dérives ». S'il y a des établissements qui, pour une raison ou pour une autre, sortent du cadre, ils sont identifiés et rappelés à l'ordre. Mais ce point de vue ne constitue qu'un aspect. Quand des enseignants se mobilisent fortement pour une innovation particulière, les résultats des évaluations nationales vont complètement écraser les résultats de ce travail. Un important travail de soutien lecture ne fera pas progresser le taux de réussite au brevet. Ces évaluations plus locales devraient aussi être

## Un lycée « défavorisé/performant »

### **Converger sur l'organisation sans être d'accord sur les principes**

Dans le centre d'une ville moyenne, trois établissements très proches : deux d'entre eux (l'ancien lycée de garçons et l'ancien lycée de filles) captaient la « bonne clientèle » du centre-ville ; le troisième, (l'ancienne primaire supérieure) avait, lui, un problème d'identité. Or ce lycée était classé « défavorisé performant » par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), c'est pourquoi nous l'avons étudié.

De l'extérieur, pour les parents, l'équipe des enseignants paraissait très cohérente et soudée. Au contraire, lors de l'entretien, le proviseur a, lui, évoqué une situation très difficile. Dans notre enquête, nous avons identifié trois groupes d'enseignants qui communiquaient fort peu. Sans se haïr vraiment ils se méprisaient beaucoup. On pourrait, très sommairement et rapidement, qualifier ainsi ces trois groupes : les pédagogues du « travail autonome » qui étaient plutôt des littéraires, les pédagogues « industriels » qui pratiquaient une pédagogie de maîtrise très instrumentée et les pédagogues de « la réussite des moyens » (moyen au sens social – enfants d'ouvriers ou de petits agriculteurs – et moyen au sens scolaire d'élève moyen). Entre ces groupes, totalement différents, il y avait beaucoup de petites tensions mais il restait certaines marques de sociabilité.

*suite p. IV*

partagées. En effet, les quelques études faites sur des opérations comme les parcours pédagogiques diversifiés, montrent l'incroyable variété des actions englobées par le même terme. Il faut se rendre à l'évidence qu'il y a dans le même établissement, plusieurs réseaux qui, chacun, produisent leurs effets. Dans les années quatre-vingt, on parlait de l'effet établissement, croyant qu'on pouvait caractériser un établissement en croisant cinq ou six variables – par exemple, niveau de formation des enseignants, présence de certains équipements ou investissements, style de *leadership* du chef d'établissement, etc. Or, si l'effet établissement existe bien, il réside en une accumulation d'une infinité de petites choses et l'on ne peut pas le caractériser à partir de cinq ou six variables. C'est pourquoi cette évaluation devrait, dans certains cas, se faire par unités plus petites que l'établissement (par réseau, par opération...). Cela demanderait une grande diversification des outils de pilotage.

#### *Pour des réseaux d'établissements*

Le dernier point serait celui de l'extension de la pensée en réseaux à l'extérieur de l'établis-

sement. Dès l'origine, Antoine Prost, proche conseiller d'Alain Savary et alors président de l'INRP, avait posé une question : cette unité n'est-elle pas trop petite ? L'établissement est effectivement important parce que c'est le lieu où vivent les professionnels et les élèves et où sont leurs enjeux (avoir ou être dans de bonnes classes avec de bons emplois du temps, de bons profs). Mais que peut un principal de collège devant le conseil général ? Un proviseur de lycée devant le conseil régional ?

Difficile de savoir quelle pourrait être l'unité au-dessus. Fallait-il des « supers proviseurs » ? Il y avait l'exemple des GRETA, Groupements d'établissements pour la formation permanente, qui posaient problème sur le plan de l'organisation et de la gestion. Fallait-il inventer un nouveau corps professionnel alors qu'il y en a déjà beaucoup ? Le travail de Claude Pair dans l'académie de Lille, proposait de rapprocher ces unités des bassins d'emploi de l'INSEE. Il s'agit, en effet, de gérer une cohorte qui va de l'âge de deux à vingt ans voire dans une perspective de formation tout au long de la vie. Aujourd'hui, les inspecteurs d'académie adjoints, beaucoup plus nombreux, sont territorialisés. Ils jouent un rôle important. Ce sont eux qui maîtrisent la concurrence entre les établissements, qui régulent avec les collectivités territoriales. Ils forment ce que l'on peut appeler l'encadrement de proximité entre l'établissement et l'académie et font fonctionner les établissements en réseaux. Il demeure certain que, par rapport aux responsabilités qui sont les siennes, l'établissement est aujourd'hui sous-encadré.

Pour conclure rappelons que la question de la prolongation de la scolarité des enfants de milieux populaires se pose depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les historiens travaillent à éclairer ce point. Antoine Prost établit actuellement qu'il existait de nombreux dispositifs locaux très variés et qui produisaient ce qu'il appelle une « démocratisation rampante ». Même si les intentions sont pures, le progrès n'est pas seulement du côté de la standardisation.

#### *Entretien avec Jean-Louis Derouet*

## Un lycée « défavorisé/performant »

### Converger sur l'organisation sans être d'accord sur les principes (Suite de la page III)

Nous avons aussi enquêté auprès des élèves en leur demandant de mettre ensemble les profs qui se ressemblaient. Comme lors d'autres enquêtes, les élèves ont constitué plusieurs catégories : les profs qui méprisent, ceux qui ne méprisent pas, ceux qui sont fiables avec qui on sait ce qu'on a à faire, ceux qui ne sont pas fiables et changent d'avis. Les profs qualifiés de méprisants étaient fort peu nombreux. L'étonnant était que, dans les différentes catégories, on trouvait des profs appartenant aux trois groupes que nous avons identifiés. Effectivement, il y avait une « convergence objective » entre les actions et dispositifs pédagogiques des uns et des autres. Les pédagogues du « travail autonome » donnaient leurs fiches de consignes et les élèves savaient ce qu'ils devaient faire ; les pédagogues « industriels », eux aussi, étaient précis dans leurs propositions de travail, tests et autres ; quant aux pédagogues de « la réussite des moyens », ils avaient une pédagogie très proche de l'ancien enseignement supérieur (des cours assez pauvres et peu nombreux mais beaucoup d'exercices avec des corrections collectives). Ainsi on peut dire que, sans le savoir eux-mêmes, ces enseignants, très différents dans leurs principes étaient, dans leurs actions, très convergents. Cette convergence permettait d'avoir de bons résultats au baccalauréat même si, dans le cas de cet établissement, beaucoup d'élèves avaient le bac en quatre ans et non pas en trois. Ils pouvaient redoubler en seconde ou en terminale, mais ils avaient le bac.

# L'égalité des chances à l'épreuve de l'établissement ?

**Anne Barrère**

L'égalité des chances est évidemment une formulation qui fait consensus, et qui peut être un enjeu collectif partagé. Mais la manière dont elle structure le quotidien des établissements et l'idée d'un progrès local en la matière sont à différencier fortement selon les établissements. Dans l'établissement REP où j'ai réalisé l'enquête par observation et où j'ai passé un an<sup>1</sup>, il y a une assez forte culture d'évaluation qui fait que cette égalité des chances doit se traduire par des résultats concrets, même si c'est surtout sur les équipes de direction, les coordonnateurs, voire certains enseignants – ceux qui sont chargés de différents dispositifs – que pèse une injonction de résultats, qui n'est pas forcément partagée par l'ensemble des enseignants.

## L'établissement peut-il réduire les inégalités scolaires ?

Dans le quotidien des établissements et pour les acteurs, cette question ne se pose pas forcément en ces termes, même si c'est une problématique évidemment centrale à un niveau macrosocial. Pour trois raisons principales. La première est que, dans les établissements REP, il y a autant d'impératifs de « réussite météorologique » (en termes de climat, d'ambiance ou d'atmosphère) que d'impératifs de réussite scolaire, surtout s'il y a des risques d'incivilité et de violence ou des divisions voire des conflits entre les personnels. La deuxième raison est que, dans les établissements scolaires REP, l'idée de réduction des inégalités scolaires est, aujourd'hui, très fortement insérée dans des logiques de territoire et de relations entre les établissements. Il s'agit de réduire la concurrence ou les différentiels de réputation entre établissements, par exemple, pour l'établissement que je connais le mieux, de colmater l'écart d'avec un établissement REP voisin dont le public était à peu près le même et qui, pourtant, avait quand même des résultats un tout petit peu meilleurs, et une réputation un peu meilleure aussi. Ce qui interrogeait le collège c'était : « pourquoi, nous, on reste à la traîne de la réputation, des demandes de dérogation, et pour finir, effectivement de l'image, alors même qu'on a presque le même public social, presque la même configura-

tion urbaine ». C'était aussi en ces termes que l'équipe de direction se posait le problème. Enfin, poser la question de la réduction des inégalités scolaires au niveau de l'établissement nécessiterait une expertise locale fine que la plupart des établissements n'ont pas. Les équipes de direction ont des indicateurs mais ils ne les maîtrisent sans doute pas au point de pouvoir répondre à cette question, ce qui supposerait, par exemple, de savoir si l'établissement devient plus équitable. Sur le terrain, il importe davantage de faire face à l'échec, à la démotivation, de donner suffisamment de sens à l'école, que de réduire les inégalités à proprement parler.

## Que signifie faire progresser un établissement ?

Les chefs d'établissement parlent effectivement beaucoup de faire avancer ou bouger un établissement. Cela peut vouloir dire moderniser l'école, son fonctionnement. Mais ce seul argument peut aboutir à ce que P.-A. Taguieff qualifie de « bougisme »<sup>2</sup>, le mouvement du progrès séparé d'un sens collectif. Avancer, mais vers quoi ? Les chefs d'établissement se différencient justement par leur capacité à donner – ou non – un sens local au changement éducatif, à relier un discours très modernisateur sur l'école et des valeurs ou des projets précis comme la réduction des inégalités scolaires. Moderniser un établissement peut vouloir dire travailler en équipe, avoir des projets, réduire un fonctionnement trop bureaucratique ou obsolète, ouvrir l'école sur le quartier, etc., beaucoup de choses qui ne sont pas forcément directement liées à une problématique de réduction d'inégalités scolaires et qui peuvent même rentrer en tension avec elles.

Ainsi en va-t-il de l'amélioration du climat de l'établissement. Le lien entre l'amélioration du climat et une amélioration de la réussite est un présupposé, une sorte d'utopie directrice au quotidien. Améliorer le climat, c'est améliorer la réussite parce que c'est améliorer les conditions de réussite. Un certain nombre de résultats experts vont d'ailleurs dans ce sens : on sait que l'efficacité d'un établissement est surtout liée au temps consacré à l'apprentis-



**Anne Barrère** est professeure à l'université de Lille 3 et membre du laboratoire Proféor. Après s'être intéressée au travail scolaire et au travail enseignant, elle vient de publier un livre intitulé *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République* (PUF, 2006). Elle a aussi écrit : *Travailler à l'école* (PUR, 2003) et « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie* (n° 156, juillet-août-septembre 2006).

1. Pour les résultats complets de l'enquête voir *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris, PUF, 2006.

2. Dans son livre *Le sens du progrès*, Paris, Flammarion, 2004.

sage, et on peut penser que, plus on passe de temps à faire vraiment la classe et moins à faire la discipline, plus les élèves progressent. Mais les établissements sont parfois déroutés devant l'écart entre les deux logiques car ce ne sont pas forcément les mêmes temporalités. Une amélioration du climat peut produire une amélioration de réussite, mais pas tout de suite. Ce peut être long et, entre-temps, le climat peut se dégrader de nouveau. Cette disjonction peut d'ailleurs amener les équipes à se décourager, en donnant l'impression que l'amélioration du climat n'a mené à rien de concret, non seulement en termes de résultats, mais aussi de conséquences sur la réputation auprès des parents, et sur les demandes de dérogation.

### Des enjeux proches du quotidien des enseignants

À l'intérieur des établissements, la question des inégalités scolaires se traduit, par exemple, par celle de la composition des classes et donc, de l'hétérogénéité. Les équipes de direction sont prises dans un dilemme<sup>3</sup> : constituer des classes protégées au risque qu'il y ait effectivement des écarts entre classes, mais afin de pouvoir accueillir, au sein de l'établissement lui-même, un public plus mixte ; ou constituer des classes hétérogènes partout, au risque, lorsque l'on a un public très en difficulté, d'avoir des classes posant toutes des problèmes d'hétérogénéité de niveau et de comportement. Rares sont, aujourd'hui, les établissements qui ne jouent pas un petit peu sur les deux tableaux. Ils sauvent l'hétérogénéité globale de l'établissement, d'ailleurs prescrite officiellement, par un certain nombre de différenciations à l'intérieur de l'établissement, qu'il s'agisse des classes européennes ou à options, et aussi de différents dispositifs de remédiation plus ou moins ambitieux. Or, ces enjeux, très proches du quotidien des enseignants, et qui décident de l'avenir d'un établissement, ne font pas toujours l'objet de réflexion collective, encore que les situations locales soient très différentes. Par exemple, dans un lycée de l'enquête, de très forts conflits autour de l'ouverture d'une classe européenne ont amené le départ du chef d'établissement. Les syndicats, plus ou moins forts dans un établissement, s'ils se centrent ou non sur ces questions, décident aussi de leur devenir local.

Cette gestion de l'offre scolaire dépend aussi du système relationnel établi entre le chef d'établissement et les enseignants. J'ai pu constater que, parfois, les chefs d'établisse-

ment sont davantage mis en difficulté sur leur style d'autorité que sur les enjeux liés à l'intérêt général de l'établissement. Les chefs d'établissement tentent parfois d'opérer une modernisation assez autocratique, qui fait l'économie des contre-expertises éventuelles sur ce qu'ils proposent, dans un domaine où, au fond, rien ne va tellement de soi. Lorsque les différends ne sont pas explicités, ils peuvent parfois devenir des conflits très durs entre les personnes<sup>4</sup>.

### Donner un sens local au changement éducatif : où, quand, comment ?

On pourrait évoquer trois éléments : le partage du constat, l'usage des chiffres et la pédagogie. D'abord, les acteurs d'un établissement devraient s'entendre sur le constat : où sont, finalement, les difficultés les plus importantes ? Dans la formation de chef d'établissement on parle de « diagnostic partagé » mais cela reste très institutionnel, très formel. Il faut définir les urgences de l'établissement et tout le monde n'est pas d'accord sur les priorités. En REP c'est parfois plus facile, on peut s'entendre parce qu'il y a des évidences communes et souvent la civilité est un point consensuel. Les divergences apparaissent sur les modes de traitement mais il y a accord sur le diagnostic. Il faut donc se mettre d'accord sur les vraies difficultés et atouts du collège, sur des priorités, c'est déjà un premier problème. Surtout, il est très difficile de passer des difficultés individuelles des enseignants, à l'idée de difficultés collectives de l'établissement. Cette réalité ne va pas de soi, il faudrait voir ce qui se passe dans les classes comme quelque chose de produit par l'organisation. Par exemple, arrêter de considérer que l'enseignant systématiquement chahuté de cinq à six est un problème purement individuel, quels que soient les facteurs effectivement personnels qui sont partie prenante de la situation. C'est aussi un problème collectif, qui peut avoir des incidences sur l'ambiance, les équipes, etc., et les enseignants auraient un véritable intérêt à une construction plus objectivante et plus collective de ce type de « risque du métier ». La parole pourrait davantage circuler sur les classes et les élèves difficiles. D'ailleurs, les établissements difficiles, classés en REP ou non, l'ont compris et inventent, plus qu'ailleurs, des moyens collectifs pour faire face, avec souvent des procédures plus codifiées, des passages à l'écrit et la rédaction de fiches d'incidents. L'injonction au travail en équipe qui peut paraître vide dans certains collèges, est plus concrète en REP, on l'a déjà dit, lorsque

3. Cela a été mis en évidence depuis longtemps par des sociologues comme Jean-Paul Payet ou Agnès van Zanten, ou plus récemment par Denis Laforge (*L'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan, 2005)

4. Sur ce point, voir les travaux de Jean-Louis Derouet sur l'établissement scolaire comme lieu de controverses, en particulier *École et justice*, Paris, Métailié, 1992, ou *L'établissement, entre service public et autonomie locale*, Paris, ESF, 1998 (avec Yves Dutercoq).



le travail d'équipe peut aider à faire face à la difficulté de la classe.

Un deuxième problème est celui du diagnostic chiffré. Aujourd'hui le changement au niveau de l'établissement est fortement lié à la culture de l'évaluation. Qui connaît les chiffres ? Qu'en déduire ? Comment s'en servir pour agir ? Dans l'établissement de l'enquête, il y avait beaucoup de chiffres, il y avait eu au moins trois audits mais, que faire de ces informations parfois extrêmement fines ? Il y avait, par exemple, des chiffres intéressants qui expliquaient que la monoparentalité, contrairement à ce que l'on dit parfois, ne faisait pas de différence dans les résultats scolaires. Qu'en faire ? Que faire des séries de « handicaps chiffrés » que semblent montrer les chiffres en REP lorsqu'ils disent à quel niveau on se situe par rapport à la moyenne départementale, académique, nationale ? L'image négative renvoyée par les chiffres limite la sensation que l'on peut faire quelque chose. C'est pourquoi, je pense, l'exigence de visibilité dans les résultats est souvent transférée en REP sur les projets, qui ont au moins le mérite de montrer qu'on agit, et de s'incarner souvent dans des réalisations, des objets...

Le troisième point, c'est que la pédagogie n'est pas facilement l'objet de discussion collective : quel type de remédiation faire ? Quels dispositifs sont les plus urgents dans un établissement ? Est-ce que l'« école ouverte » s'impose ? Quel type de projets faut-il mener, etc. ? La discussion n'est pas toujours présente ni formalisée (même si les déplacements à Eurodisney semblent avoir la palme de la polémique ponctuelle en collège !) et au nom de la nécessaire modernisation, ces questions sont parfois occultées. Du coup, la contestation par des enseignants de certains dispositifs pédagogiques peut être très mal vue par les équipes de direction et réciproquement, lorsque les enseignants prennent des initiatives qui ne rentrent pas dans le « cadre » de ce qu'envisageaient les directions pour l'établissement. On peut aboutir à des conflits de légitimité pédagogique, puisque le chef d'établissement en est également crédité dans ses nouvelles missions.

### Quels obstacles, quels leviers ?

Le point d'appui le plus efficace pour agir ensemble dans l'établissement est l'intérêt professionnel que peuvent avoir les enseignants à mettre en commun un certain nombre de choses. Il existe d'ailleurs une culture affinitaire de travail chez les enseignants : ils apprécient de travailler avec des collègues choisis, à l'intérieur d'une même discipline ou avec des intérêts ou

## De l'usage des évaluations

*Beaucoup d'évaluations sont faites et toutes sortes de mesures produisent de très nombreux chiffres et indicateurs. Que fait-on de ces chiffres dans les établissements ? Plusieurs recherches sont en cours mais peu de résultats sont encore disponibles. Romuald Normand et ses collègues ont travaillé sur l'usage des évaluations nationales. Voici quelques éléments de synthèse de leur travail.<sup>1</sup>*

L'évaluation du système éducatif par les résultats scolaires obéit à une longue tradition qui vient des États-Unis. En France, les évaluations nationales poursuivent un double but : éclairer le pilotage national et aider les acteurs à réajuster leurs pratiques. Le premier objectif est, généralement, considéré comme atteint mais les enseignants, les chefs d'établissement et les inspecteurs (IEN, IA, IPR) utilisent-ils les résultats des évaluations nationales pour réajuster leurs actions locales ? Quels sont les effets de cet usage sur les élèves ? Difficile de répondre de manière univoque. En effet, selon les cas, ces évaluations peuvent induire des changements ou être tout simplement ignorées.

Les évaluations nationales sont conçues comme des outils de pilotage du système, même si les responsables sont bien conscients que cela rencontre une certaine réticence ou hostilité de la part des enseignants voire des chefs d'établissement. Elles sont vues comme un élément du projet d'établissement et peuvent constituer un des axes directeurs d'une politique académique. Toutefois, malgré la mobilisation de l'institution et de ses acteurs, la culture de l'évaluation a du mal à se diffuser à l'échelle d'un territoire.

Les enquêtes montrent qu'au niveau 6<sup>e</sup> les évaluations sont traitées de manière très superficielle dans les établissements et rarement utilisées pour mettre en place des re-médiations. Dans les établissements les équipes de direction sont peu mobilisées et ce sont généralement les principaux adjoints qui s'en chargent. Souvent l'équipe de direction n'a pas compris la nécessité d'une discussion sur les résultats et elle n'organise pas forcément une réunion si celle-ci n'est pas intégrée au projet d'établissement. Certains chefs d'établissement disent qu'ils mettent les résultats en salle des professeurs, mais il faut y voir davantage un geste symbolique plus qu'un réel intérêt de l'encadrement.

Au niveau des établissements, il n'y a pas de dispositifs clairs. Dans les collèges observés, on prend beaucoup de libertés vis-à-vis des consignes fixées au niveau national. Le déroulement des évaluations se fait selon une logique tout administrative. Il n'y a pas de concertation préalable sur le codage ou le contenu de l'évaluation. La saisie des codes est généralement réalisée par les enseignants mais pas toujours (ce peut être des emploi-jeunes ou des responsables de l'administration). Les enseignants, quant à eux, perçoivent ces évaluations comme étrangères à la pédagogie. Ils pensent qu'elles sont essentiellement destinées à réaliser des statistiques pour faire des comparaisons ou des classements d'établissement. Selon eux, elles ne disent rien sur le cheminement de l'élève et ses erreurs. De plus, ces évaluations apparaissent comme des outils complexes et difficiles d'accès. Les enseignants peuvent obtenir de nombreux graphiques statistiques, établir des corrélations, mais, même s'ils enseignent les mathématiques, ils sont bien démunis face à cette inflation statistique.

En somme, il semble exister un contraste fort entre la mobilisation des responsables institutionnels pour valoriser et promouvoir les évaluations nationales au niveau académique et les modalités de leur accueil dans les établissements scolaires. Même si, progressivement, les enseignants de mathématiques semblent, dans l'ensemble, moins opposés à ces évaluations : ils trouvent un intérêt aux exercices et s'en servent dans leurs cours.

(Suite en page VIII)

1. Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? Note de synthèse. Romuald Normand et Jean-Louis Derouet avec la collaboration de Jean-Pierre Bourreau, Luc Chaffange, Bruno Garnier et Martine Rémond. INRP, Unité mixte de recherche Éducation & Politiques.

des sensibilités pédagogiques communs, voire certaines passions ou loisirs communs.

Un des obstacles sans doute, ce sont comme je l'ai dit, les fausses évidences, pas forcément partagées. Par exemple celle du travail collectif ou du partenariat. D'autres professionnels sont certes nécessaires pour gérer des situations difficiles (personnels sociaux, sanitaires, etc.) mais cette solution peut générer d'autres problèmes comme l'externalisation abusive du traitement d'un certain nombre de difficultés professionnelles. De plus, travailler ensemble c'est aussi plus de temps, plus de conflit, moins d'autonomie, c'est donner aux autres un droit de regard sur ses pratiques... C'est aussi, en quelque sorte, une certaine perte d'autonomie qui doit être compensée par autre chose pour être acceptable sur un plan professionnel.

Voir les enseignants comme individualistes ou comme résistants au changement est une vision tellement générale qu'elle en devient, sinon fautive, de toute façon peu opératoire. Dans le travail enseignant, comme dans beaucoup de métiers intellectuels, l'autonomie individuelle est un enjeu fondamental et une forte motivation dans le rapport au métier. D'ailleurs, formation et professionnalisation visent à accroître une expertise enseignante qui va justement de pair avec cette autonomie et qui la légitime. On peut dire, bien sûr, qu'une des compétences professionnelles est aussi la capacité d'échanger avec d'autres.

Mais de fait, il existe aujourd'hui aussi des formes de travail collectif informelles, qui parfois, paradoxalement, vont être détruites par une culture plus formalisée, par une « collégialité contrainte » par des injonctions. Et l'enseignant complètement seul, complètement isolé, est plutôt rejeté de la communauté enseignante<sup>6</sup>.

### Et l'autonomie des établissements ?

Il faut faire une distinction entre l'autonomie de l'établissement comme politique éducative et l'autonomie au travail des acteurs de l'établissement car les deux entrent parfois en tension. Les chefs d'établissement protègent, eux aussi, beaucoup, leur autonomie au travail face aux hiérarchies, comme le font d'ailleurs les enseignants dans la classe. D'autant plus que, sous couvert d'autonomie, l'institution se décharge parfois de certaines tâches et envahit les établissements de travail administratif qu'ils n'étaient pas censés faire. Les chefs d'établissement cherchent alors à préserver les tâches plus gratifiantes, en particulier les tâches de pilotage, où il s'agit « d'imprimer sa marque » sur un établissement. Surtout, étant donné qu'ils ont de nouvelles tâches d'animation et de régulation collectives, ils ont intérêt à ce que les enseignants les aident dans ces tâches. Même s'ils ne croient pas vraiment au travail en équipe, il faut faire le projet d'établissement et qu'il y ait des enseignants investis dans les projets. Ces tâches de régulation collective des établissements entrent à leur tour en tension avec l'autonomie enseignante, surtout peut-être à l'occasion de dispositifs pédagogiques nouveaux comme les IDD, TPE et PPCP ou les dispositifs de remédiation et de lutte anti-décrochage, qui eux-mêmes demandent un investissement supplémentaire aux enseignants.

Bref, il convient de voir ce que l'autonomie des établissements comporte comme conséquences concrètes au niveau du cadre de travail. Il peut être le lieu de bras de fer pour le contrôle du changement local comme celui de l'ouverture à l'innovation, à la prise d'initiative qui rendent les métiers plus intéressants ; il peut être le lieu d'une culture des résultats mal reliée aux situations locales, comme d'un effort d'objectivation commun sur les problèmes et les solutions dans un contexte scolaire particulier. À ce moment-là, on n'est plus dans des pétitions de principe, mais dans la prise en considération du travail de tous, au quotidien.

5. Voir à ce sujet le numéro 49 de la revue *Recherches et formation* et en particulier l'article de Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud, « Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? »

6. Cf. Yves Dutercq, *Les professeurs*, Paris, Hachette éducation, 1993.

### De l'usage des évaluations (Suite de la page VII)

Leur rapport aux évaluations est plus naturel alors que les professeurs de français et même leurs inspecteurs sont davantage sceptiques et considèrent ces évaluations comme un bilan de niveau et non comme un diagnostic. D'une manière générale, il y a des différences importantes selon les établissements. Les difficultés s'expliquent par le fait qu'elles mettent en tension des mondes d'acteurs différents, avec leur propre rationalité et leur propre légitimité : celui des responsables institutionnels soucieux de faire des évaluations nationales un instrument de prise de décision et de pilotage de leur action, celui des évaluateurs attachés à la validité et à la pertinence scientifique des outils mis en œuvre, celui des professionnels de la formation, celui des chefs d'établissement préoccupés de satisfaire les exigences de leur hiérarchie mais devant composer avec le contexte local de leur collège, celui des enseignants pour qui ces évaluations, étrangères à leur culture professionnelle, s'accordent mal au sens qu'ils donnent à leur travail pédagogique avec les élèves.

Dans cette note de synthèse, les auteurs font, en conclusion, quelques propositions, différentes selon les niveaux. Au niveau central il semble qu'une réflexion sur la définition des items et la variété des usages des évaluations selon les contextes et situations serait nécessaire. Au niveau intermédiaire, il faudrait davantage penser à la constitution d'un espace commun de reproblématisation de ces évaluations en fonction de la multiplicité des enjeux et des situations. Au niveau local enfin, il faudrait rendre ces évaluations et les problématiques qui les accompagnent utiles aux enseignants.

**Entretien avec Anne Barrère**

## Il reste encore à faire !

Quand un jeune enfant commence à dire des gros mots, on se demande souvent où il les a appris et la réponse, spontanée, est : « à l'école bien sûr ! ». Cette réaction anodine et courante montre bien, me semble-t-il, comment l'école est souvent vécue par les familles : un lieu obscur où l'enfant va être en contact avec d'autres personnes, grandes et petites, d'autres usages, d'autres règles... Les ambivalences existent, bien entendu, mais aller à l'école signifie bien quitter sa famille et son emprise, même affectueuse. L'école est un lieu clos, fermé. Longtemps les parents n'y avaient pas accès. Aujourd'hui ils ne peuvent y pénétrer que dans certaines conditions, à certains moments. Ils ne voient pas, ils ne vivent pas le quotidien scolaire. L'enfant le vit seul, séparé, détaché des siens, à la fois protégé d'eux et hors de leur protection. Cette séparation dure de longues heures pendant de longues années.

Historiquement, cet arrachement à la famille a été difficile : pendant le long temps scolaire, l'enfant ne pouvait accomplir les tâches utiles, indispensables, décidées par le chef de famille. Il perdait un temps qui ne lui appartenait pas, il le donnait à d'autres. Plus encore, il devenait étrange, étranger. Il se transformait en acquérant des savoirs intellectuels et moraux définis par la société et pas par sa famille. L'école n'a jamais été un prolongement de la famille, quelle que soit l'époque, quel que soit le milieu social. Et elle n'a sans doute pas à l'être. Mais, ce qu'elle offre peut être en congruence ou en opposition avec ce qui existe au sein de la famille. Les approches, convergentes ou divergentes, ne sont jamais rectilignes ou univoques, mais leurs orientations restent fondamentales pour le développement de l'enfant.

Le dossier de ce numéro développe cette question des relations entre l'école et les familles populaires en rendant accessibles à tous les résultats de différentes études. Dans ce domaine, comme dans d'autres, beaucoup reste à faire. Si toutes les recherches s'accordent pour dire qu'il y a des corrélations entre les pratiques éducatives familiales et la réussite scolaire (corrélations ne voulant pas dire causalité), il faudrait étudier encore plus finement ce qui, de la socialisation familiale primaire, favorise ou entrave la réussite scolaire des enfants et comment l'école en est partie prenante. Que sait-on des conséquences des évolutions sociales actuelles, tant du côté des familles (nouvelles organisations familiales, isolement, précarisation, etc.) que du côté de l'école et des enseignants (places et rôles institutionnels, économiques et sociaux, nature des savoirs en jeu, etc.) ? Encore trop peu. Mieux connaître et comprendre ces nouvelles réalités, mieux diffuser ces connaissances auprès des acteurs du système éducatif : le programme de travail est vaste et essentiel pour tous. ■

*Françoise Carraud,  
centre Alain Savary.*

### ■ ZOOM

*Familles et professionnels :  
éduquer ensemble*

### ■ RECHERCHE

*Apprendre à l'école maternelle*

### ■ BOUSSOLE

*La contribution de  
l'éducation prioritaire à  
l'égalité des chances des élèves*

### ■ RESSOURCES

*Les centres pilotes  
La main à la pâte*

### ■ ENTRETIEN

*L'école en République tchèque*

### ■ BRÈVES

#### DOSSIER

#### *École et familles populaires*

École, famille : deux institutions rivales ou complémentaires ? Alliées ou ennemies ? Les relations entre ces deux écosystèmes dans lesquels grandissent les enfants sont, structurellement, difficiles. Entre l'école et les familles populaires c'est souvent encore plus pénible. Pourquoi ? Dans ce dossier, Pierre Périer et Daniel Thin, sociologues, exposent les résultats de leurs enquêtes et proposent leurs analyses. Leurs textes sont issus de conférences données à l'INRP en octobre 2006 dans le cadre de journées d'études organisées par le centre Alain Savary sur la question des dispositifs relais et des familles.

# Familles et professionnels : éduquer ensemble

Interview de **Catherine Francfort et Agnès Foray**, conseillères techniques au CREFE

Le Centre ressource enfance famille école (CREFE) de l'Ain et du Rhône est une association qui intervient dans le champ de l'éducation, de la parentalité et de l'intégration. Comme conseillères techniques, nous formons et accompagnons les acteurs qui interviennent dans de nombreux dispositifs de soutien éducatif, dont le Réseau d'écoute d'aide et d'appui à la parentalité (REAAP)<sup>1</sup>, le Contrat éducatif local, le Contrat local d'accompagnement à la scolarité, le Programme de réussite éducative... Notre public se compose de professionnels et de bénévoles de l'animation socio-éducative et du travail social qui interviennent dans les associations, organismes publics, services de l'État ou collectivités. Cette diversité des participants contribue à la confrontation des expériences et implique une ouverture à d'autres savoir-faire.

Les enjeux du travail avec les parents sont importants puisque, au plan légal, ils sont les premiers éducateurs, et que, sur le plan éducatif, leur rôle est essentiel. Les professionnels doivent savoir prendre la distance nécessaire pour que les parents restent acteurs de l'éducation de leurs enfants. Leur travail consiste à identifier les compétences dont les parents sont porteurs – il y en a toujours – et à tout mettre en œuvre pour mobiliser celles-ci. Il arrive que la bonne volonté et la bienveillance d'un professionnel le conduisent à « faire à la place » des parents, d'autant que ceux-ci, lorsqu'ils sont fragilisés, ont tendance à s'en remettre à lui, supposé détenir un savoir expert. L'enjeu, pour le CREFE, est celui d'une co-éducation réussie, ce qui implique une délégation partielle et délimitée de la fonction parentale, pour

un temps déterminé. Dans une telle répartition des rôles, chacun doit reconnaître les compétences de l'autre et s'allier autour de l'enfant. À l'inverse, par le passé les parents étaient incités à s'en remettre aux personnels des collectivités, par exemple inscrire les enfants en crèche pour qu'ils soient mieux éveillés. Pléthore d'actions et d'intervenants autour des familles laissaient à penser que les parents ne savaient pas éduquer leurs enfants. Le CREFE s'inscrit dans une tendance inverse : il s'agit de travailler sur les compétences plurielles des parents et non pas sur les savoirs normalisants des professionnels.

La formation est conçue pour que chaque intervenant s'inscrive dans cette démarche. Cela nécessite qu'il puisse déconstruire ses représentations sur les familles et qu'il ait identifié ses modèles de référence et ses valeurs pour pouvoir s'en décentrer. C'est ainsi que l'on peut, d'une part, entendre la parole des parents sans être dans le jugement et, d'autre part, expliciter le cadre des références éducatives incontournables : celles des normes et des lois qui protègent l'enfant. Lors des formations, le CREFE travaille sur la diversité culturelle afin de permettre aux professionnels d'aider les familles à composer, c'est-à-dire à pouvoir s'appuyer sur leur culture d'origine pour entrer dans la culture d'accueil. Sur ce sujet, comme sur d'autres, le CREFE veille à la diffusion des savoirs élaborés par la recherche. Par ailleurs, les modalités, supports et relais de communication en direction des familles sont travaillés notamment dans le souci de permettre à celles-ci d'accéder aux droits qui sont les leurs, et d'identifier les structures qui peuvent leur apporter une aide.

Les CREFE sont des associations loi 1901 qui existent dans plusieurs départements de la région Rhône-Alpes. Sur le site ([www.crefe.asso.fr/spip/](http://www.crefe.asso.fr/spip/)) sont déclinés leurs domaines de compétence ainsi que leurs modalités d'intervention. Différents documents sont consultables en ligne également (groupes de parole, transmission, relations professionnels/familles...).

Selon les personnes, les degrés de sollicitation et d'implication, l'accompagnement des familles varie et évolue. Dans une situation donnée, le professionnel doit clairement définir sa fonction et permettre la recherche conjointe des attitudes éducatives appropriées. Par exemple, dans le cadre de l'accompagnement scolaire, des parents, parce qu'ils n'ont pas, ou peu, de compétences scolaires, pensent qu'ils n'ont pas de rôle à jouer dans la scolarité de leur enfant. Or, il est primordial que les parents gardent prise sur cette scolarité. Le professionnel cherche à élargir les alternatives – réalistes et atteignables – face à la situation rencontrée, donnant ainsi la possibilité aux parents d'évoluer, comme, par exemple, questionner l'enfant sur ce qu'il a fait à l'école. Des actes simples ont une valeur éducative!

Dans le cadre du REAAP, le CREFE anime la mise en réseau des acteurs du soutien à la parentalité. Ces derniers proposent des actions collectives qui permettent aux parents, tantôt de trouver des réponses à des questionnements auprès des animateurs, tantôt de s'entraider. Dans ces groupes d'échanges entre parents, l'intervenant mobilise la parole d'un collectif qui réfléchit sur une question d'éducation partagée par tous ; ces échanges cherchent à étayer chaque participant dans sa fonction éducative. Entendre l'expérience de l'autre permet de comprendre que l'on partage les mêmes difficultés, évite l'isolement, autorise une perception nouvelle. Mettre des mots sur la difficulté, la souffrance permet, parfois, de se distancier et de retrouver des possibilités d'agir là où on pensait que les choses étaient bloquées. ■



1. Les REAAP ont été créés en mars 1999, avec pour objectif d'accompagner les parents dans leurs fonctions éducatives, de renforcer et de susciter de nouvelles initiatives, en mettant en réseau les différents intervenants auprès des familles.

# Apprendre à l'école maternelle

Olivier Burger, inspecteur de l'Éducation nationale (académie de Rouen), équipe ESCOL, université Paris 8



**S**ous la direction d'Élisabeth Bautier, une équipe<sup>1</sup> a conduit, pendant plusieurs années, une recherche pour tenter de comprendre comment se construisent, dès la maternelle, des différences socioscolaires entre élèves. Le livre qui en est issu offre aux équipes pédagogiques des pistes pour analyser leurs pratiques afin de les aider à davantage favoriser la réussite de tous les élèves. Certains élèves, qui ne sont pas familiarisés avec les exigences de la culture scolaire, ne « bénéficient » pas pleinement de leur scolarisation parce qu'ils risquent de mal interpréter certaines situations pédagogiques. En effet, ces élèves n'identifient pas toujours les enjeux d'apprentissages dans les tâches et activités proposées et ne parviennent pas à se constituer comme « élèves apprenants ». L'ouvrage offre d'abord des points de repères sur l'école maternelle (histoire, spécificités...) puis s'interroge sur les manières de faire entrer les enfants dans cet univers particulier qu'est celui de l'école. Dans la troisième partie, des pistes pédagogiques sont proposées afin de lever les ambiguïtés présentes dans les activités scolaires. Parmi ces propositions, une réflexion est conduite sur la manière dont les enseignants « mettent en scène » le savoir scolaire.

Ainsi, par exemple, lorsque l'enseignant propose aux élèves de réaliser des colliers avec de « vraies perles », pour lui il est évident que tout est lié : le savoir scolaire en jeu, le support utilisé, le cadre de travail. Pour certains élèves, cela ne va pas de soi car les objets utilisés comme supports de travail, les perles et le collier, sont aussi des objets familiers

présents en dehors de l'école. Le savoir et les apprentissages visés par l'enseignant risquent de rester invisibles car aller au-delà de ce rapport de familiarité et identifier ce qui est à apprendre sont complexes pour les élèves.

L'école maternelle est le premier endroit où les objets du monde familiers, ordinaires, sont transformés en objets didactiques. Pour construire les savoirs scolaires, les enseignants scolarisent les objets du monde : ce qui demande implicitement aux élèves de rompre avec le rapport immédiat à ces objets. Pour lever les implicites et les ambiguïtés il importe d'identifier deux difficultés. La première concerne l'usage des objets dans les situations d'enseignement, la seconde est liée au fait qu'enseignants et élèves ne perçoivent pas ces objets de la même manière. Pour que l'élève s'inscrive dans le travail scolaire, il doit percevoir les objets comme « supports d'apprentissage » : quand on compte des billes, les billes n'ont pas d'importance, seule l'activité de comptage est essentielle. Or, pour certains, la bille reste un jouet qui focalise attention et affection, ce qui peut parasiter voire empêcher le travail d'apprentissage. Ce qui est évident pour les enseignants est, pour certains élèves, très difficile à comprendre et fait surgir de nombreux malentendus.

En maternelle, on peut observer différents types d'interprétation des activités proposées, qui peuvent être sources de malentendus. Deux exemples.

*L'investigation sensorielle du support* : dans une petite section, des échantillons de roches ont été distribués. Certains sont des fossiles, ce que l'enseignant cherche à faire remarquer. Quelques élèves passeront la séance à porter leur échantillon à la bouche, à se frotter la joue avec. Ces manipulations exploratrices, par ou pour l'objet lui-même, sont de l'ordre de la découverte sensorielle. Cette étape, sans doute utile voire indispensable, ne permet pas à ces élèves d'adhérer lors de ce moment de classe à l'activité telle que l'enseignant l'a pensée.

*L'investissement procédural dans l'activité* : lors d'une séance portant sur les mélanges de liquides, quelques élèves sont surtout appliqués à ne rien renverser sur la table. Cette focalisation sur la réalisation de la tâche et sur la procédure, au détriment de

l'activité intellectuelle d'interprétation des résultats, éloigne du savoir visé.

Les élèves peuvent s'installer dans une posture d'étude lorsque l'enseignant les ramène explicitement vers les objets de savoir, reformule systématiquement leurs remarques, utilise un vocabulaire précis et des supports complémentaires. Ils peuvent ainsi interpréter la situation comme véritable situation d'apprentissage permettant de se mobiliser sur le savoir visé par l'enseignant. Certaines pratiques enseignantes autorisent la « non-étude » : laisser manipuler librement ou féliciter celui qui n'a rien renversé peuvent faire croire à l'élève que le plus important est là. Pour l'inscription de tous les élèves dans l'étude, les réajustements de l'enseignant sont fondamentaux : travailler un registre de savoir adapté et un langage spécifique permettent la mise en mot du savoir. Un objet d'enseignement ne peut devenir objet d'apprentissage que lorsqu'il est objet d'étude pour l'élève. ■

1. O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joineaud, J. Le Breton, C. Passerieux, C. Thouny.

L'équipe est composée de personnes ayant des statuts et des fonctions, très différents. Le projet a été ancré, dès le départ, dans un travail de recherche de statut universitaire mais dont l'objet s'est construit progressivement à partir d'une double interrogation. Interrogation de chercheurs qui veulent comprendre les ressorts de la construction scolaire des inégalités d'apprentissage dès la maternelle et interrogation de praticiens, mais qui sont donc aussi des chercheurs inscrits dans des cursus de troisième cycle, qui veulent comprendre les ressorts et les cohérences des pratiques des enseignants, y compris pour intervenir en formation. Cette connaissance du métier des enseignants « de l'intérieur » a été particulièrement précieuse lors du recueil des données et des interprétations que nous avons pu faire lors des analyses. L'écriture a été fondée sur des cadres théoriques explicites et sur des analyses fines des pratiques, ce qui rend ce livre lisible par des praticiens autant que par d'autres chercheurs.

Élisabeth Bautier

# La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves

Martin Dufour, IA-IPR lettres, correspondant académique éducation prioritaire, académie de Créteil

Le rapport<sup>1</sup>, remis au ministre de l'Éducation nationale en octobre 2006 par deux inspections générales<sup>2</sup>, affirme que, même si la politique d'éducation prioritaire a bénéficié de nombreux atouts, elle n'a pas produit les effets attendus. Elle demeure cependant aujourd'hui « l'outil privilégié » de l'égalité des chances dans le domaine éducatif. Comment et à quelles conditions? Voici, sous forme de citations<sup>3</sup>, quelques extraits de ce texte pour en donner les axes majeurs.

## Une politique publique volontariste aux résultats incertains

Le modèle français de discrimination positive était le suivant :

- « – concentrer des moyens supplémentaires, humains et financiers, dans des territoires définis localement, là où les inégalités socio-économiques sont les plus accusées ;
- mutualiser ces moyens entre tous les intervenants par le partenariat, en estimant que ces inégalités ne sont pas la seule affaire de l'école ;
- déconcentrer les décisions de délimitation des zones, de répartition des moyens, d'élaboration des projets d'action, en estimant que ce sont les acteurs de proximité qui sont les mieux à même de savoir ce qui convient ;
- faire confiance à l'imagination des enseignants, à "la liberté pédagogique" pour concevoir les actions éducatives et pédagogiques les plus appropriées, en préservant le même niveau d'exigence scolaire et les mêmes programmes ;
- trouver un remède à l'évitement induit par ces mesures, en développant des pôles d'excellence. »

Mais « la carte est devenue inflationniste et très hétérogène au point de ne plus être considérée comme juste et efficace par les acteurs locaux ; les moyens, importants, n'ont plus, dès lors, été concentrés sur des territoires restreints, mais ont été dispersés sur 15 à 20 % des établissements scolaires. [...] Plus fondamentalement, comme bien souvent en France pour d'autres politiques publiques, le contenu de la politique d'éducation prioritaire a privilégié fortement l'organisation et les personnels et non la mission de service public. »

## La pédagogie en éducation prioritaire : un équilibre difficile à trouver entre exigences et adaptation aux publics

Ce chapitre est essentiel et doit être lu en priorité. « Il n'y a pas de fatalité de l'échec. Des observations croisées conduisent à une hypothèse : les écoles où les résultats sont les meilleurs sont celles où la continuité des apprentissages est bien recherchée et régulée par un travail d'équipe organisé et constant, où l'enseignement est très structuré, où le temps d'apprentissage est préservé, où le niveau d'exigence est élevé, où le directeur orchestre le travail collectif et sait gérer les relations avec l'environnement de l'école, veillant à ce que l'ouverture ne soit pas contre-productive pour les apprentissages. Le même propos vaut pour le collège : il n'y a pas de déterminisme avéré de l'échec scolaire. »

Les conditions pour une relance pédagogique de l'éducation prioritaire sont clairement énoncées et finement détaillées sous deux intitulés : « À l'école, aider les enseignants à améliorer leurs pratiques individuellement et collectivement » ; « Au collège, favoriser la cohérence de l'enseignement. »

## Un partenariat à maîtriser

« Le partenariat nécessite une communauté d'objectifs entre l'école et ses partenaires. » Cela demande « une levée des ambiguïtés entre les personnels de l'éducation nationale et les partenaires [...]. D'une manière générale, il ne s'agit pas d'attendre d'un partenaire ce qu'il ne peut pas apporter et, surtout pas, qu'il se substitue à ce qui fait la mission et le cœur de métier d'un enseignant. Quant aux partenaires, ils doivent rester dans leur rôle et leur champ de compétence et résister à la tentation de vouloir "faire mieux que les enseignants" dans le domaine des apprentissages scolaires, sous le prétexte, par exemple, même justifié, qu'ils connaîtraient mieux les enfants de milieux populaires. »

## L'infléchissement de la politique d'éducation prioritaire : propositions

« Le débat "discrimination positive territorialisée ou individualisée" n'est pas pertinent

[...]. Le débat actuel sur l'individualisation est complexe. Deux dynamiques sont concomitamment mises en place. La première consiste à apporter une aide individuelle locale aux élèves les plus en difficulté (tutorat, groupes de besoins, études du soir...). La deuxième consiste à repérer les élèves des zones difficiles qui ont le plus de chances de "s'en sortir" et de les aider à rejoindre le groupe des plus favorisés (dispositif Sciences-Po, ESSEC, ou déssectorisation pour les mentions très bien au Brevet...), en espérant qu'ils pourront servir de modèle. »

« Si l'on conserve l'idée de zones dans lesquelles l'environnement empêcherait les acquisitions scolaires, il convient au plan national de continuer en amont le travail de définition des critères de ces territoires prioritaires, qui devraient être uniquement économiques et sociaux [...]. Il est indispensable, « pour chaque unité de gestion, nationale, académique, départementale, de réseau et d'établissement de se pencher sur l'écart de moyens par rapport aux établissements de taille équivalente, puis de se demander concrètement quel est l'usage et le "rendement" des moyens supplémentaires et donc de sa marge de manœuvre pédagogique [...]. Il convient absolument que les équipes puissent travailler sur des projets, en fonction d'une enveloppe de moyens et en connaissant leurs contraintes et leurs marges de manœuvre et d'autonomie. »

## Conclusion

« Malgré ces difficultés et ces échecs, cette politique d'éducation prioritaire conserve une forte légitimité. [Elle] apparaît dès lors comme l'outil privilégié de cette égalité des chances dans le domaine éducatif. » ■

1. Rapport n° 2006-076, disponible sur <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>  
Le titre de ce texte est celui du rapport, les intertitres sont ceux de ses quatre chapitres.
2. Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR).
3. Ces citations sont extraites des pages 12, 25, 47, 96 à 99 (qu'il convient de lire!), 110, 111, 116, 125 et 135.

# École et familles populaires

École, famille : deux institutions rivales ou complémentaires ? Alliées ou ennemies ? Les relations entre ces deux écosystèmes dans lesquels grandissent les enfants sont, structurellement, difficiles. Entre l'école et les familles populaires c'est souvent encore plus pénible. Pourquoi ? Dans ce dossier, Pierre Périer et Daniel Thin, sociologues, exposent les résultats de leurs enquêtes et proposent leurs analyses. Leurs textes sont issus de conférences données à l'INRP en octobre 2006 dans le cadre de journées d'études organisées par le centre Alain Savary sur la question des dispositifs relais et des familles.

## Quels rapports ?

**Pierre Périer**

### De qui parle-t-on ?

Si j'ai choisi de parler d'école et de familles populaires c'est pour privilégier le point de vue des familles et le mettre en tension avec celui de l'école qui privilégie les parents. Les circulaires, les projets d'établissements, et nombre d'initiatives pour « rapprocher les familles de l'école » s'adressent en réalité aux parents. Ainsi, parler de famille, c'est se situer hors de l'école ; parler de parents, c'est se situer du côté de l'institution scolaire. D'ailleurs, évoquer les familles, n'est-ce pas déjà désigner le problème voire, explicitement, la cause du problème (sous les termes de familles démissionnaires) ? Or, au-delà d'une appartenance à un même ensemble « populaire », il y a une pluralité des familles et de leurs rapports à l'école.

Précisons préalablement ce que recouvre le populaire en montrant qu'il y a une recomposition du groupe social qui s'y rattache et un réagencement de son identité. Je parlerai ici principalement des ouvriers parce qu'ils symbolisent (encore), plus que toute autre catégorie, la classe et les cultures populaires dans les dimensions du travail, de l'action militante et politique. Trois processus caractérisent ses évolutions récentes : un déclin statistique relatif, des phénomènes de « désidentification » et de « désaffiliation ». Le déclin statistique du nombre des ouvriers nécessite en effet d'être nuancé. S'il passe de 40 % de la population active en 1975 à environ 25 % aujourd'hui<sup>1</sup>, ce groupe reste majoritaire dans l'emploi masculin. Parallèlement, le nombre des employés (qui est le versant féminin de

l'emploi des classes populaires) représente désormais 29 % des personnes en activité professionnelle (dont notamment 88 % de femmes, personnels de service aux particuliers). Par ailleurs, ce groupe est celui (avec les agriculteurs) qui s'auto-reproduit le plus : la probabilité, pour un enfant d'ouvrier, de devenir lui-même ouvrier est de l'ordre de 60 %. Ainsi, quand d'aucuns invoquent le déclin sinon la « fin » du monde ouvrier, la réalité statistique résiste. On observe, en revanche, un processus de « désidentification » à la classe ouvrière et aux classes populaires plus généralement. Des enquêtes ont montré le recul de l'identification collective à ce groupe social et professionnel. « Désidentification » largement amplifiée par une « invisibilisation » politique et médiatique et qui s'accompagne d'une disqualification sociale et professionnelle de ce groupe, synonyme d'un monde passé ou appelé à disparaître. Cela n'est pas sans conséquences sur les modèles que les parents, les pères en particulier, peuvent proposer à leurs enfants et risque de fragiliser les liens intergénérationnels au sein de ce groupe social.

Le troisième processus qui travaille et déstabilise le groupe populaire consiste en une « désaffiliation »<sup>2</sup> avec deux faces. D'un côté, elle peut être considérée comme émancipatoire : si l'on est moins solidaire des classe et culture populaires, on peut s'autoriser symboliquement à s'en affranchir et à s'émanciper. C'est la possibilité d'une mobilité, d'une ascension sociale et de projets de « sortie de classe ». De l'autre côté, la désaffiliation à l'œuvre dans un contexte de précarité accrue de l'emploi, de fragilisation de l'image et du statut de l'ouvrier n'accentue-t-elle pas un sentiment de vulnérabilité pour soi et pour ses enfants ? C'est le risque de l'individualisme négatif au sein d'un monde divisé, y compris contre lui-même. Il n'y a plus cet entre-soi, ce lien social qui



**Pierre Périer** est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Haute-Bretagne (Rennes 2) et chercheur au CREAD (Centre de recherches en éducation, apprentissages et didactique). Outre les relations entre familles populaires et école, ses travaux portent sur les interactions entre professeurs (débutants) et élèves (adolescents) dans les contextes difficiles, au niveau secondaire en particulier. Il est l'auteur notamment de : *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, 2005 (postface de J.-M. de Queiroz).

1. Source : Insee 2005 et Éric Maurin, *L'égalité des possibles*. Paris, Seuil, 2002.

2. C'est un concept de Robert Castel défini dans *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard, 1995.

permettait, face aux épreuves du travail et de la vie quotidienne, de se protéger collectivement et de préserver une solidarité et dignité ouvrières. Le sentiment d'une plus grande vulnérabilité s'est accompagné d'un repli défensif sur la sphère privée et la famille<sup>3</sup>. Ce processus dénote par ailleurs un changement dans le rapport à l'école et l'investissement scolaire des familles populaires.

### L'évolution du rapport à l'école

Avec la massification scolaire secondaire des années 1960, la reproduction de la société est passée d'un mode économique à un mode à dominante scolaire. Ce phénomène a accentué les rapports d'interdépendance entre les familles et l'école. Autrefois, les conséquences de la scolarisation (ou de ses insuffisances) n'étaient pas aussi décisives qu'aujourd'hui sur l'accès à l'emploi et l'insertion. L'allongement des études et la perception de l'importance du capital scolaire par l'ensemble des familles ont modifié les modalités de la socialisation familiale. On peut parler d'acculturation dans le sens où certains éléments propres à la scolarisation (l'organisation temporelle, les rapports entre adultes et enfants, etc.) ont remodelé les normes d'éducation et les rôles au sein même des familles (par exemple l'autorité qui ne peut plus s'exercer avec le même pouvoir de contrainte). Plus précisément, lorsqu'on parle d'école et de familles populaires, le rapport est davantage de dépendance, de soumission, de domination symbolique, proche parfois de la remise de soi (on s'en remet à l'école et à ses enseignants jugés plus compétents). Reconnaissance et délégation entraînent une forme de dépossession éducative des parents qui, auparavant, avaient le pouvoir de dire la valeur de leurs enfants, le pouvoir de peser sur leur destin en contribuant à la préparation de leur avenir (professionnel pour les garçons). Ce nouveau pouvoir de l'école, cet enjeu d'acquisition du capital scolaire, engendre une forme d'impuissance pour les parents disposant de peu d'héritage culturel (scolairement rentable) à transmettre.

Cette dépendance à l'école s'accompagne d'une nouvelle division du travail éducatif. Les responsabilités et les rôles sont changés et les frontières à redéfinir. Jusqu'où s'étend la mission éducative des enseignants? Quelle implication exigent des parents? Pour tous les jeunes d'une génération, le temps de l'adolescence s'est étiré, y compris pour les jeunes des classes populaires, et a muté en un temps scolaire (avant ils intégraient précocement le monde du travail). L'école doit ainsi faire face

aux difficultés posées par la scolarisation de ces « nouveaux » adolescents et ce, dans un contexte d'interpénétration croissante entre les problèmes sociaux et des problèmes scolaires, entre ce que les jeunes vivent en dehors de l'école et ce qu'ils sont – et que l'on attend qu'ils soient – en tant qu'élèves.

### Jusqu'au partenariat

À partir des années quatre-vingts, sur fond de chômage, de difficultés d'accès au premier emploi et de généralisation de la préoccupation scolaire, l'école va instituer un nouveau mode de relation avec les familles : le partenariat<sup>4</sup>. Depuis la loi d'orientation de 1989, on voit fleurir un ensemble d'expressions quasi-slogans : « ouvrir l'école aux parents », « faciliter la communication », « le droit à l'information », « faire que les parents s'investissent et participent », etc., le tout encadré par des textes et circulaires qui invitent les parents à se rapprocher de l'école, à investir, à participer. Face aux difficultés de socialisation et de scolarisation, les parents sont invités à co-éduquer, à être des agents complémentaires, et peut-être surtout des recours pour les enseignants. Or, les parents que les enseignants voudraient davantage rencontrer ne sont pas présents (ou de manière moins continue) et plus rarement à leur initiative. Le constat est récurrent, si bien que l'on est en droit de se demander ce que requiert le partenariat sans jamais l'explicitier, ce qu'il fabrique, y compris en termes d'inégalités, bien qu'étant animé des meilleures intentions.

Car le partenariat avec les familles semble, *a priori*, tout à fait positif. Qui pourrait être contre? Mais, si l'on regarde les conditions nécessaires, on s'interroge : tous les parents sont-ils à égalité face à cette offre de partenariat? De nombreux implicites pèsent sur les possibilités et modalités de rencontres et d'échanges. Qui a l'initiative? Comment doit-on se comporter? Il y a de multiples obstacles culturels : le rapport au temps, l'anticipation et la disponibilité (les horaires ne conviennent pas à ceux qui travaillent en horaires postés), le rapport à l'écrit (il faut prendre rendez-vous par écrit), les difficultés langagières et les codes sociolinguistiques (comment dire? trouver les bons mots?). Et il y a bien sûr la faible compétence scolaire des parents. Finalement, le partenariat présuppose des dispositions et des ressources dont certains sont dépourvus et ils ne sont donc pas en mesure de comprendre les attentes de l'institution scolaire ni d'y répondre.

3. Voir Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers*. Paris, PUF, 1990.

4. Ce terme est sans doute ambigu car il s'agit dans bien des cas au mieux, de coopération ; un véritable partenariat impliquerait une définition commune des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre.



## Norme du partenariat et « déviances »

Le partenariat s'impose donc comme une norme de relation, construite et partagée par les classes moyennes et membres de l'institution scolaire. Cette norme légitime les parents « partenaires » mais elle fabrique indissociablement des formes de « déviances » (c'est la figure du parent « non partenaire »). Le conflit mais aussi la distance, l'absence, le silence discréditent. Plus les familles sont en retrait, plus elles risquent – surtout en cas de problème – d'apparaître comme démissionnaires, désintéressées ou totalement dépassées... Cette lecture parfois compassionnelle, parfois culpabilisante, s'effectue à travers le prisme normatif de l'échange, de la participation, de la présence qui sont les signes par lesquels se manifestent l'intérêt scolaire et la « bonne volonté » des parents. Certains en ont bien conscience mais cela n'échappe pas à ceux qui peinent à rencontrer les acteurs de l'école. Par exemple, ils disent d'autres parents : « On en voit, ils sont tout le temps avec les enseignants ! ». Ceux-là jouent la connivence alors qu'eux restent à distance parce qu'ils sont hésitants, pas trop à l'aise, craignent d'être maladroits. Ils ont conscience de leur désavantage quand d'autres sont capables d'interagir, de façon visible et reconnue par les acteurs de l'institution scolaire, jusque dans les instances de représentation des parents d'élèves<sup>5</sup>. Ainsi cette logique d'ouverture en direction des parents peut, en définitive, conforter ceux

qui ont le plus d'atouts, de ressources et de capitaux, et qui se voient ainsi encouragés et légitimés par l'institution scolaire. C'est en ce sens, me semble-t-il, qu'il faut parler de différend plutôt que de malentendu (même si je pense qu'il y a une pertinence, dans bien des cas, à parler en termes de malentendus que certaines actions contribuent à dissiper). Néanmoins, le malentendu laisse entendre qu'il suffirait d'un peu de « bonne volonté », de quelques éclaircissements, ou d'une meilleure communication pour qu'il soit levé. Or, s'agissant des familles populaires les plus éloignées de l'école, c'est plus compliqué et plus structurel. Elles subissent la pression normative de l'école sans pouvoir y répondre, elles ont conscience de l'enjeu scolaire mais se sentent impuissantes en même temps que dépendantes, et redoutent la stigmatisation qu'elles supportent déjà par ailleurs. Dans les cinquante entretiens que j'ai analysés, les parents souhaitent tous voir leurs enfants « réussir » mais ils ne maîtrisent pas le code de l'échange et les règles du jeu. Ils ne savent pas faire ou craignent de mal faire!

## Les logiques du différend

Le différend n'est pas nouveau. Au début de l'école républicaine, une distance séparait déjà l'école et les familles mais sans les conséquences actuelles. Aujourd'hui le différend s'est amplifié et cristallisé parce que le rapport de dépendance des familles à l'école s'est

5. La tenue d'un stand le jour de la kermesse n'apporte pas les mêmes bénéfices symboliques qu'une participation au conseil d'école.

## Un écho des recherches

À partir d'un dossier de la *Revue française de pédagogie*<sup>1</sup> voici un rapide état des recherches explorant la question : « qu'est-ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation? ». Trois orientations principales ont été répertoriées : les recherches qui visent à décrire et comprendre les styles éducatifs familiaux, celles qui s'intéressent plus directement à l'accompagnement parental de la scolarité et celles qui étudient les interactions parents-enfants lors d'apprentissages.

### Les styles éducatifs familiaux

Des recherches longitudinales américaines ont, dès 1945, montré des corrélations entre le milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. Mais la mise en évidence des processus et des effets des différentes variables est restée difficile. Les chercheurs se sont donc surtout attachés à décrire le fonctionnement de la famille (en étudiant en particulier les représentations, attitudes, attentes, pratiques et comportements éducatifs des parents) et ont mis en évidence différents « styles éducatifs familiaux ».

En 1971, une étude a mis en évidence trois styles éducatifs : style autoritaire (éducation rigide), style structurant (respect ferme d'un ensemble de règles tout en soutenant l'activité de l'enfant et en favorisant de façon adaptée son autonomie), style permissif (peu d'exigences en ce qui concerne le respect des règles et pas de volonté d'exercer un contrôle sur l'enfant). Des chercheurs ●●●

1. « Pratiques éducatives familiales et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 151, avril-mai-juin 2005, INRP, coordonné par Geneviève Bergonier-Dupuy.

accru. La tension est plus vive car les attentes réciproques sont plus importantes, et les effets identitaires du désaccord ou du différend sont beaucoup plus lourds. La norme dominante invite à participer or les règles, les langages, les références ne sont pas partagés et celui qui se tient à distance est pris dans un silence coupable<sup>6</sup>. Comment comprendre autrement les logiques des familles populaires ? Pourquoi se tiennent-elles en retrait ou à distance ? Trois logiques ont été distinguées.

### *Une logique de confiance qui vire parfois à la défiance*

La logique de la confiance consiste à s'en remettre à l'école. On fait confiance aux professionnels que sont les enseignants, eux seuls sont compétents. « Ils savent faire » comme disent les parents. Pourtant, les étudiants et stagiaires à l'IUFM pensent souvent que « les parents ne font pas ce qu'il faut ; ils ne viennent pas parce qu'ils ne nous considèrent pas, parce qu'ils ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant... ». Or, pour ces parents, la norme, c'est précisément de ne pas intervenir. C'est parce qu'ils font confiance qu'ils n'interviennent pas. Certains pensent même que les parents n'ont pas à mettre les pieds dans l'école, que ce n'est pas leur rôle. Pourquoi iraient-ils contester, discuter ? Ils attendent d'être informés et prévenus par l'école si des difficultés se présentent. Pour eux l'école doit signaler les éventuels problèmes mais, lorsqu'elle le fait, tout au moins dans les

témoignages que j'ai eus<sup>7</sup>, c'était souvent trop tard ! Selon les parents, les « alertes » arrivent en milieu, voire en fin d'année, et ils ont le sentiment d'être pris au piège. « On nous prévient d'une décision d'orientation, d'un redoublement, d'une sanction qui va tomber ». Ils se sentent trahis et abusés par l'école et la confiance initiale vire alors à la défiance : « nous avons fait confiance, et voilà qu'on nous annonce que ce ne sera pas possible d'aller vers telle filière, dans tel établissement... ».

### *Une logique critique*

Les critiques des familles populaires sont fortes. Si elles sont tuées dans l'institution scolaire, face aux enseignants, elles sont, au contraire, facilement verbalisées en dehors de l'école. Elles peuvent se regrouper selon trois types : l'élitisme scolaire, le manque d'autorité et la discrimination, sociale et surtout ethnique. De nombreuses critiques portent sur l'élitisme des enseignants, ou l'élitisme de la culture scolaire portée par ces enseignants. Les savoirs enseignés sont jugés peu pertinents au regard des métiers visés. De même l'ampleur des devoirs à la maison est vécue comme une façon de mettre leurs enfants en difficulté puisqu'ils ne pourront être aidés (sans parler des conditions matérielles au domicile). Les parents reprochent également aux enseignants de ne pas avoir assez d'autorité (alors que les enseignants font ce même reproche aux parents !). Les parents disent que les professeurs ne se com-

6. Jean-François Lyotard est le philosophe qui a, le premier, théorisé le concept de différend. Cf. *Le différend*. Éd. de Minuit, 1983.

7. Vous retrouverez ces témoignages dans le livre, *Écoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*.

• • • ont utilisé cette typologie et ont mis en évidence des liens entre style éducatif et résultats scolaires : le style structurant étant corrélé avec de bonnes performances scolaires, les styles autoritaire et permissif avec des performances scolaires faibles. Les pratiques familiales favorables au développement cognitif et à la réussite scolaire sont basées sur une éducation caractérisée par le contrôle souple, la sécurisation, le soutien affectif ainsi que la prise en compte de l'enfant en tant que personne. La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie aurait toujours un effet favorable sur les comportements et résultats scolaires de l'enfant.

Mais les pratiques éducatives familiales ne sont pas forcément stables dans le temps, ni homogènes selon les milieux sociaux. De plus, les mêmes variables produisent-elles les mêmes effets quel que soit le contexte ? Par exemple : la sévérité associée au contrôle strict peut favoriser la réussite scolaire dans les milieux populaires et pas dans les milieux plus aisés. Surtout, l'idéal d'autonomie critique, de curiosité et d'épanouissement valorisé par les classes moyennes et aisées, par les professionnels de l'éducation, voire par les chercheurs, ne l'est pas par les classes populaires qui privilégient la politesse, l'obéissance, la propreté, l'ordre, l'honnêteté, le respect des autres, la discipline.

### **L'accompagnement à la scolarité**

Les recherches sont anciennes et parfois divergentes. Certaines ont mis en évidence les déficiences et l'infériorité de certains milieux sociofamiliaux (carences éducatives, handicap social, culturel ou linguistique) ; d'autres se sont interrogées sur la genèse de l'échec ou de la réussite, sur les méfiances et incompréhensions, sur la résignation parentale. Les familles favorisées semblent avoir, vis-à-vis de l'école, des attentes de type cognitif tandis que les familles plus modestes attendent une meilleure socialisation. Certains chercheurs parlent de « conflit », d'« ambivalence » ou de « dissonance » entre les familles populaires et l'univers scolaire. Plusieurs travaux affirment que, quand il existe un projet parental fort et durable, les enfants réussissent mieux. C'est plus • • •

portent pas comme des adultes face aux élèves. Ils ne comprennent pas toujours la proximité dans les relations entre les enseignants et élèves, les modes de communication et d'échange. Un parent raconte que sa fille peut appeler son professeur de mathématiques sur son portable pour se faire aider dans des exercices, elle peut laisser un message et l'enseignant rappelle. Ce style relationnel tend à gommer les rapports intergénérationnels et à effacer les positions statutaires, ce qui déstabilise les parents. Troisième type de critiques : le traitement discriminatoire. Il peut être de nature sociale ou ethnique. Des parents ouvriers estimeront que l'institution s'autorise des jugements parce qu'ils sont de tel milieu social quand d'autres, issus de l'immigration, en particulier maghrébine, considèrent que leur enfant est sanctionné en raison de ses origines. Dans ce cas, le sentiment d'injustice, dont ils ne voient pas comment le réparer, nourrit le différend. Notons que certains enfants sont très habiles en présentant de façon stratégique les informations données aux parents. Dans un entretien, une mère veut aller voir un enseignant car son fils s'est dit puni « parce que le prof est raciste » et le fils tente de l'en empêcher en disant : « surtout n'y va pas, ce sera pire » !

### Une logique de retrait défensif et de protection identitaire

Sans que cela soit rationalisé, les familles populaires déploient des tactiques défensives. Pour se protéger des jugements qui stigmatisent,

elles tiennent l'école à distance, tentent de se dissimuler<sup>8</sup>, de se soustraire. En effet, les jugements et les classements de l'école ne concernent pas seulement les élèves, ils atteignent l'identité des personnes et, indirectement, mettent en cause les qualités éducatives des parents. Ce point est tout à fait central pour comprendre certaines réactions d'élèves et de parents. Pour les femmes de milieux populaires, l'identité maternelle est une composante essentielle sinon exclusive puisqu'elles ne disposent pas nécessairement d'autres ressources identitaires (tirées en particulier du travail). Défendre ses prérogatives de parent et garder l'affection de ses enfants deviennent d'autant plus importants. Si leurs enfants sont mal jugés et mal classés, elles peuvent être personnellement atteintes et prendre fait et cause pour eux. Quand l'institution scolaire cherche des « alliés » dans la famille, les parents les plus menacés peuvent, au contraire, vouloir se tenir à distance pour préserver leur identité et défendre leur rôle et les relations au sein de la famille. Du point de vue de la cohésion familiale, tenir l'école à distance, se protéger des effets d'une disqualification éducative à travers les jugements scolaires, auraient alors quelque chose de salutaire. Paradoxe d'un partenariat qui éloigne plus encore les parents qu'il serait sans doute nécessaire de voir davantage, redoublant des inégalités de réussite entre élèves par des inégalités de reconnaissance des parents à et par l'école. ■

8. Le sociologue Erving Goffman montre que la stratégie du discréditable, c'est la dissimulation. Cf. *Stigmate*. Éd. de Minuit, 1986.

- • • fréquent dans les milieux favorisés mais peu de recherches existent sur le vécu familial ou personnel lors d'un échec paradoxal, et sur les aspects émotionnels de la course à la réussite. De plus, l'implication parentale ne saurait être efficace si l'élève ne s'engage pas aussi. Enfin, très peu d'études ont démontré les effets bénéfiques des bonnes relations entretenues entre la famille et l'école.

### Les interactions parents-enfants

Les études ont mis en évidence les liens entre les conceptions que les familles ont de l'enfant, de son développement et de ses apprentissages, et leurs pratiques éducatives. Elles montrent que les enfants de mères plus « contrôlantes » ont des performances cognitives moins bonnes que les autres. Mais l'analyse de ces interactions didactiques parents-enfants, qui se font au domicile des parents, ne prend pas suffisamment en compte la variable socio-économique : les familles qui acceptent cette intrusion sont plutôt favorisées et sensibilisées aux discours psychologiques sur le développement des enfants. Dans les recherches plus récentes, l'enfant est vu comme un partenaire actif. Elles insistent aussi sur la pluralité et la variabilité des mécanismes de tutelle parentale, ainsi que sur la diversité des façons d'agir et de réagir des enfants. Le plus important étant la capacité du parent à être flexible, à réguler le comportement de l'enfant et à partager les responsabilités avec lui.

En conclusion, l'auteur rappelle que si les travaux de recherche sont plutôt cohérents, ils ne prennent pas suffisamment en compte différentes variables telles que l'âge des enfants, le genre, la place dans la fratrie, les formes de la famille, le réseau social, le vécu de l'enfant, etc. De plus, l'évolution des normes sociales (épanouissement et réussite sociale individuelle) rend la famille plus fragile et plus exigeante. Elle génère des formes d'ambivalence entre la valorisation de la liberté et de l'autonomie et le contrôle ferme de la trajectoire scolaire. Surtout, l'augmentation de la précarisation sociale et économique diversifie le profil des familles pauvres et il faudrait étudier les effets des perturbations psychologiques et des stress sociaux sur la scolarisation.

Françoise Carraud



**Daniel Thin**, maître de conférences en sociologie à l'université Lyon 2, est membre du Groupe de recherche sur la socialisation (CNRS/université Lyon 2/ ENS-LHS). Il travaille principalement sur les questions liées à la socialisation et à la scolarisation dans les milieux populaires les plus défavorisés. Outre sa participation à plusieurs ouvrages collectifs sur ces questions, il a publié *Quartiers populaires. L'école et les familles* (PUL, 1998) et, avec Mathias Millet, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale* (PUF, 2005) ainsi que « L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et affectations institutionnelles », in S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (PUF, 2007).

## L'exemple des dispositifs relais

### Daniel Thin

Dans notre enquête<sup>1</sup> et lors des entretiens avec les membres des dispositifs relais, l'importance des familles est vivement apparue. Les relations avec les familles sont ainsi perçues comme des leviers dans le traitement des difficultés des élèves présents dans les dispositifs relais. L'idée générale est que les difficultés de ces élèves ne sont pas réductibles à des difficultés d'apprentissage scolaire mais qu'elles sont liées, au moins pour une part, à ce qu'on pourrait appeler les « ratés » de la socialisation familiale. Ces « ratés » de la socialisation familiale sont imputés aux conditions sociales d'existence (difficultés, chômage, etc.) ou aux conditions de socialisation et d'éducation liées aux formes de relations familiales. Travailler avec les familles est supposé faciliter l'action des dispositifs relais et permettre d'agir sur les causes des difficultés des collégiens.

### Est-ce différent dans les collèges ?

Dans les dispositifs relais, domine l'idée d'une « alliance » avec les parents. Cette notion n'est pas absente de tous les collèges, mais dans les dispositifs relais, construire une alliance avec les familles apparaît comme une condition de la réussite de l'action. On observe également des différences liées au cadre de fonctionnement des dispositifs par rapport aux collèges. Les dispositifs relais autorisent une plus grande disponibilité à l'égard des parents avec parfois un coordonnateur chargé des relations avec les familles, qui peut davantage se libérer. Les lieux de rencontre sont très différents, on peut même rencontrer les parents au domicile familial, ce qui n'est pas habituel pour les collèges. Les interactions sont souvent moins formalisées et plus souples. Il s'agit plus de rencontres que de convocations. Dans un dispositif relais que j'ai particulièrement observé, on peut passer, boire un café, prendre le temps de discuter... Pour un certain nombre de parents, c'est facilitant. Il faut aussi insister sur une plus grande personnalisation des relations. Même si les acteurs des dispositifs relais restent des agents mandatés par leurs institutions et le rappellent de temps en temps, des relations plus personnalisées se développent : les parents cherchent des appuis auprès de personnes qui ne sont pas simplement des enseignants ou des éducateurs. Cette personnalisation facilite beau-

coup les relations.

Dans les dispositifs relais, beaucoup de rencontres prennent la forme de partage d'une analyse de situation : « on va analyser ensemble la situation de votre enfant ». Il ne s'agit pas, ou très rarement, d'une analyse co-construite, mais plutôt de la communication d'une analyse faite par les membres du dispositif. De plus, le croisement de points de vue de différents professionnels permet que les difficultés des élèves ne soient plus imputées aux seules défaillances familiales. Étant dans un processus de déscolarisation, l'accent est mis sur la volonté de « sortir » du phénomène de disqualification du collégien et de sa famille. Dans les dispositifs relais, on recherche très fortement l'adhésion des familles pour qu'elles accompagnent et appuient l'action du dispositif. Mais ce n'est pas gagné d'emblée, les parents sont, au départ, plutôt méfiants. Cette recherche de l'adhésion des parents est délicate à mettre en œuvre car les situations familiales sont difficiles, les parents se sentent disqualifiés, stigmatisés. Pour les acteurs des dispositifs relais, l'idéal serait que non seulement les parents adhèrent, mais qu'ils fassent eux-mêmes le diagnostic des causes familiales des difficultés de leurs enfants et envisagent les solutions ; ce qui, à mon avis, est une illusion.

### Entre accompagnement et normalisation, est-ce inconfortable ?

Le sous-titre donné à cette étude, « Accompagnement et normalisation », signifie que, dans ces situations professionnelles, il y a une articulation, une combinaison de ces deux dimensions. La normalisation (c'est-à-dire la tentative de transformer les familles dans un sens plus conforme à ce que sont les normes éducatives et les exigences de l'école) et l'accompagnement vont ensemble ; je ne vois pas comment il pourrait en être autrement. Toute une partie de l'action des dispositifs relais est de fournir des « supports » aux familles<sup>2</sup>. En effet, nombre de familles sont isolées (ce sont souvent des mères seules) et elles doivent traiter seules des difficultés sociales et familiales cumulées. Dans ce sens, elles manquent de « support ». De plus, dans le parcours de rupture scolaire de leur enfant, elles estiment ne pas avoir reçu d'aide. Avec les agents de l'ins-

1. Étude réalisée par Martine Kherroubi, Mathias Millet et Daniel Thin, commandée par le CNFE-PJJ au centre Alain Savary-INRP et au GRS (UMR 5040-CNRS), université Lyon 2, et publiée par *Études et recherches*, « Classes relais et familles, accompagnement ou normalisation », n° 8, mai 2005.

2. Voir les travaux de Robert Castel.

titution scolaire, elles ont surtout vécu des situations conflictuelles. Les dispositifs relais peuvent devenir des « supports » pour ces familles en leur fournissant parfois des aides matérielles, organisationnelles ou administratives. Plus profondément, le rôle de support passe par les transformations des rapports entre les collégiens et leurs parents, la revalorisation des enfants auprès de leurs parents et des parents auprès de leurs enfants, etc.

Le fait même que les enfants soient pris en charge, alors qu'ils n'étaient plus scolarisés ou avaient plusieurs fois changé de collège, conduit à une sorte de normalisation. Dans les dispositifs relais, ils ont une place institutionnelle, la situation est régularisée et cela rassure les parents. C'est le début d'une réhabilitation, la possibilité de voir la situation se transformer. Les parents peuvent le vivre comme un support de leur action en disant : « On peut encore faire quelque chose avec lui ». Tout le travail mené dans les dispositifs relais est de montrer que le collégien a des compétences y compris dans le domaine scolaire, qu'il est loin d'être aussi « nul » qu'il le dit, ou qu'on le lui a dit<sup>3</sup>. Ce travail de réhabilitation, qui permet de rasséréner voire de pacifier les relations intra-familiales, est mené à travers les nombreuses rencontres avec les parents. Les parents peuvent venir décharger leur stress, leurs angoisses, parler de leurs difficultés, et trouver un interlocuteur pour donner du sens à ce qui se passe, sortir des conflits avec leurs enfants. Ces conflits sont d'ailleurs souvent le produit des ruptures scolaires : le collégien en rupture scolaire est celui par qui le malheur arrive dans la famille.

Mais ces dimensions d'accompagnement, d'alliance, de support, ne vont pas sans un travail d'encadrement et de prescription en direction des familles. Par exemple, éviter l'absentéisme conduit la plupart des dispositifs relais à contacter systématiquement les familles lorsque l'enfant est absent ou en retard. Cela rassure les familles, mais encadre aussi leurs pratiques : les parents doivent vérifier que leur enfant s'est levé, est parti pour l'école. L'encadrement des collégiens suppose un encadrement des pratiques familiales. Certaines familles le vivent positivement, d'autres le ressentent comme une forte pression. De même, l'action des dispositifs relais ne va pas sans un minimum d'ingérence dans la vie familiale. L'aide, l'accompagnement et les discussions qu'ils supposent, sont une forme d'intrusion dans l'intimité des familles. Quand les discussions n'aboutissent pas, des pratiques plus injonctives peuvent apparaître : « À partir de maintenant, il faut contrôler

l'heure où il rentre, où il ressort. Levez-le le matin. Etc. ». On peut parler d'une tension entre essayer de convaincre et prescrire des comportements.

Appeler à la lucidité est une manière de demander de transformer radicalement ses pratiques. Quand, par exemple, on explique à une mère que son enfant n'a aucun intérêt à venir à l'école puisqu'elle lui donne tout (de l'argent, une télé, une chaîne stéréo, des cigarettes...), on finit par lui dire qu'elle doit arrêter d'agir de la sorte, lui signifiant également sa part de responsabilité. L'injonction peut devenir plus importante lorsqu'elle s'appuie sur une sorte d'autorité institutionnelle que peuvent avoir certains membres des dispositifs relais. Je pense à l'exemple d'une mère au chômage depuis longtemps, dépressive. Elle ne se levait pas le matin. Sa fille, qui ne se levait pas non plus, était restée plus d'un an sans être scolarisée. Les membres du dispositif relais ne parvenaient pas à transformer cette situation qu'ils analysaient comme la conséquence d'une relation fusionnelle. Jusqu'à ce qu'une éducatrice finisse par dire : « vous avez des ressources mais vous ne jouez pas le jeu de l'insertion qui consiste à vous "bouger" pour avoir un emploi, mais aussi pour que votre fille ait sa place ». C'est un cas extrême mais il montre bien la tension entre l'accompagnement et un mode d'action plus injonctif que les acteurs des dispositifs, en tant qu'acteurs institutionnels, sont parfois conduits à adopter.

Il faut voir les problématiques de normalisation et d'accompagnement des familles populaires, comme des combinaisons, des articulations. Le plus souvent, il y a, en même temps, de la contrainte et de l'accompagnement.

### Quel est le rapport des familles aux dispositifs relais ?

Dans leur rapport aux institutions, les familles populaires sont souvent ambivalentes, elles tentent à la fois de jouer le jeu et de résister aux logiques institutionnelles. C'est la même chose avec l'école, elles ont de fortes attentes et, en même temps, une sorte de méfiance. Avec les dispositifs relais cette ambivalence est encore plus aiguë. Avant l'entrée dans le dispositif, les familles ont vécu de multiples déboires institutionnels, et leur ambivalence vis-à-vis de l'école est souvent devenue hostile. Elles se sentent dans une impasse et plus ou moins contraintes à accepter l'entrée dans le dispositif. Elles ont l'impression que ce n'est qu'une action de plus qui n'aura

3. Cette réhabilitation peut aussi réactiver les aspirations scolaires des parents et, si ces aspirations ne sont pas satisfaites par la reprise d'un parcours scolaire « ordinaire », générer des tensions voire de l'hostilité à la sortie du dispositif relais.

pas plus d'efficacité que les autres. En même temps, c'est, pour elles, une forme de soulagement : leur enfant est pris en charge, il y a une issue, même provisoire. La situation se normalise, l'espoir peut renaître. La peur de l'abandon et de l'errance des enfants est une crainte de l'institution, c'est aussi celle des familles. Si l'enfant est dehors, livré à lui-même, que va-t-il devenir ? D'un autre côté, le dispositif relais est vécu comme une officialisation, une institutionnalisation de la rupture scolaire. Du point de vue de l'institution le collégien n'est pas déscolarisé, il est toujours inscrit dans un établissement. Du point de vue des familles, on pense qu'il est sorti de l'école ordinaire. Le dispositif relais n'a pas les attributs (ne serait-ce que le cartable) de la normalité scolaire.

L'ambivalence réside dans cette articulation entre soulagement et officialisation de la rupture scolaire mais elle est liée aux caractéristiques mêmes des dispositifs relais. Dans ces dispositifs, les familles affirment découvrir une écoute jamais connue auparavant. Là, les

parents ont l'impression de pouvoir se confier et demander des conseils. Mais c'est aussi un lieu où l'on risque de se mêler de leur vie de famille et de les contraindre à modifier leurs pratiques habituelles. Dans les entretiens, les parents pouvaient manifester à la fois de la reconnaissance et de l'hostilité. Certains parents sont dans une forme de « remise de soi » qui se mêle de résistance. C'est sans doute plus aigu dans le dispositif relais parce qu'il propose davantage de possibilités de contact. L'ambivalence est aussi liée à l'indétermination de l'avenir, à propos duquel inquiétude et espoir se mêlent. Certains perçoivent les dispositifs relais comme un lieu d'orientation, d'autres comme un lieu de rattrapage scolaire, mais la question de l'orientation reste toujours très forte. Tout se joue dans l'écart entre les aspirations des parents et le devenir de leurs enfants. Si on ne trouve pas de solution, si le retour au collège se passe mal, l'ambivalence devient franche hostilité. Le dispositif relais apparaît alors comme un élément de plus dans une institution défavorable. ■

## Des femmes des quartiers populaires mobilisées

Les parents des familles populaires ne restent pas toujours isolés face aux problèmes d'éducation et de scolarisation. Le collectif *Paroles de femmes* associe plusieurs groupes de femmes des quartiers populaires de la région Rhône-Alpes. Chacun des groupes de ce collectif peut réunir de dix à quinze femmes selon les périodes et les quartiers. Les participantes sont des mères de familles ouvrières ou employées peu qualifiées, souvent « issues de l'immigration » (mais pas exclusivement), confrontées pour plusieurs d'entre elles à la précarité ou au chômage. Elles se réunissent depuis plusieurs années pour aborder différentes questions liées à leur vie dans les quartiers populaires. Elles croisent ainsi leurs expériences, leurs points de vue sur les sujets de société qui les préoccupent : citoyenneté, vie de quartier, précarité et, bien entendu, problèmes d'éducation et de scolarisation.

En 2003, elles ont organisé un colloque intitulé « Parents, profs, parlons ensemble de l'école », organisé en trois ateliers au sein desquels elles ont débattu et présenté leurs réflexions sur les relations entre les familles et l'école. Elles ont ainsi interrogé le discours qui parle de parents démissionnaires et avancé l'hypothèse que les parents peuvent aussi être « démissionnés » par leurs conditions d'existence ou par les institutions. Depuis le début de l'année 2006, elles ont engagé un travail de réflexion dans le cadre d'une *Université populaire de parents* autour de la problématique du décrochage scolaire qu'elles ont, selon leur propre expression, formulée sur le mode « Enfants décrocheurs ? Enfants décrochés ? ». L'*Université populaire de parents* constitue un espace au sein duquel les participantes élaborent un point de vue et une connaissance qui leur sont propres. Avec l'appui d'un universitaire qui aide à la systématisation et à la généralisation des savoirs ou des expériences, elles construisent, réunion après réunion, des analyses à partir d'études de cas, et d'échanges d'expériences. Elles repèrent ce qui s'enclenche dans les familles lors des situations de décrochage, s'interrogent sur la part des sanctions scolaires ou celle des relations entre enseignants et élèves dans le processus de décrochage. Par ce travail, elles cherchent à élaborer un savoir propre et à le faire reconnaître auprès des institutions et notamment de l'institution scolaire. Dans ce sens, elles rencontrent un groupe d'acteurs de l'Éducation nationale (enseignants, assistantes sociales, CPE...) réunis par la Mission régionale d'information sur l'exclusion (MRIE) pour réfléchir de leur côté aux questions du décrochage des élèves de milieux populaires. Ces rencontres prennent la forme de séminaires où se confrontent les points de vue et les analyses en vue de constituer un « savoir partagé » qui sera présenté publiquement au bout du processus.

De telles initiatives soulignent que parmi les familles populaires souvent décrites comme démunies ou distantes dans leurs relations avec l'école, il existe des ressources et des formes de mobilisation sur lesquelles peuvent s'appuyer les acteurs de l'école soucieux des relations avec les familles populaires.

Daniel Thin

# Les centres pilotes

## La main à la pâte

Monique Delclaux (monique.delclaux@inrp.fr)

M enée par l'Académie des sciences en partenariat avec l'Institut national de recherche pédagogique et l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, *La main à la pâte* ([www.inrp.fr/lamap](http://www.inrp.fr/lamap)) vise, depuis 1996, à rénover et amplifier l'enseignement scientifique à l'école primaire en France, et à y contribuer dans de nombreux autres pays. Elle préconise à ce titre la mise en œuvre par les enseignants d'une démarche d'investigation associant exploration du monde, apprentissages scientifiques, expérimentation, maîtrise de la langue et argumentation, afin que chaque enfant approfondisse sa compréhension du monde qui l'entoure.

Créé en 2000, le réseau des centres pilotes *La main à la pâte* rassemble des équipes qui se sont engagées par contrat avec l'Académie des sciences à développer un dispositif d'aide aux écoles d'une zone géographique déterminée pour la mise en œuvre d'un enseignement scientifique basé sur l'investigation. Pour sa part, l'Académie des sciences veille à la capitalisation des expériences, à la mutualisation des ressources et à favoriser les échanges au sein du réseau. Elle alloue également aux centres une subvention annuelle, grâce au soutien financier apporté à l'opération par la Délégation interministérielle à la Ville. Actuellement le réseau comprend quinze centres pilotes et implique environ 3 500 classes de primaire. Divers par leurs zones géographiques d'exercice (REP, ville, circonscription, département), les centres le sont aussi par leurs modes d'organisation. Certains s'appuient sur un réseau de partenaires (IUFM, CDDP, universités, écoles d'ingénieurs...) qui accompagnent pédagogiquement et scientifiquement les classes. D'autres centres fonctionnent à partir d'un centre de ressources doté d'une salle d'expériences et qui offre un ensemble de services (prêt de matériel, médiathèque, accueil individualisé...).

Les centres déploient leurs actions dans deux grands domaines : celui de l'accompagnement des enseignants et celui de la production et de la diffusion de ressources. Diverses formes d'accompagnement ont été expérimentées par les centres pour aider les enseignants à s'approprier les contenus et la démarche d'investigation : accompagnement sur la durée d'un module en co-animation

avec les enseignants, accompagnement scientifique par des étudiants ou des élèves d'écoles d'ingénieurs, accompagnement à distance via Internet, accueil de classes pour des animations et des ateliers sur un thème. Des ressources sont également mises à disposition des enseignants : modules sur les thèmes des programmes accompagnés du matériel nécessaire pour une classe, documents sur la démarche d'investigation ou sur des questions scientifiques et pédagogiques. Les modules proposés ont été testés dans des classes. Ils donnent des progressions selon les cycles sans distinction de publics d'élèves (classes multiniveaux ou de ZEP). Les ressources et la démarche proposée sont supposées pertinentes pour toutes les classes de toutes les écoles. La diffusion de ces ressources se fait par prêt aux écoles pour une durée déterminée. Elle est aussi favorisée par la création de sites Internet locaux qui sont reliés au réseau national Lamap ([www.lamap.fr/](http://www.lamap.fr/)).



Des rencontres réunissent, chaque début d'année scolaire, les centres pilotes et l'équipe *La main à la pâte* pour définir des thèmes de travail pour l'année. Un des thèmes retenus pour 2006-2007 concerne « l'accompagnement de l'enseignement des sciences en ZEP ». Il vise à dresser un inventaire des dispositifs d'aide mis en place par les centres à l'égard des écoles en ZEP. Ce travail s'inscrit dans la préparation du colloque « Sciences pour tous, même chances pour tous ? » qui se tiendra lors des prochaines journées des centres pilotes à Mâcon le 3 octobre 2007.

Contact : Christiane Laborde.  
*La main à la pâte*. 1, rue Maurice Arnoux.  
92120 Montrouge. Tél. 01 58 07 65 92.  
[christiane.laborde@inrp.fr](mailto:christiane.laborde@inrp.fr) ■

### Le dispositif du centre pilote de Nogent-sur-Oise

Depuis 1999, l'équipe de Nogent-sur-Oise a mis en place un dispositif original pour développer *La main à la pâte* dans les onze écoles du REP. Il consiste à apporter aux enseignants volontaires à la fois un soutien logistique, en mettant à leur disposition des documents et du matériel pédagogiques, et un soutien pédagogique, en les accompagnant dans leur appropriation de la démarche. Concrètement, en début d'année, l'équipe présente aux enseignants les différents modules qui ont été élaborés en s'inspirant des *insights* américains. Ceux-ci, sur un thème scientifique donné (les liquides, les cinq sens, les constructions, que deviennent les déchets?...), fournissent une méthode, des activités, une progression pédagogique. Les enseignants choisissent alors le thème pour lequel ils souhaitent être accompagnés. Pendant toute la durée du module, les enseignants bénéficient de la présence, dans leur classe, d'un animateur qui les aide à mener les deux séances hebdomadaires d'une heure trente chacune. Cet accompagnement se prolonge par des réunions régulières (tous les dix jours) qui regroupent les animateurs et les enseignants des différentes écoles qui travaillent sur le même module. Au cours de celles-ci, sont examinés la progression des différentes classes et les problèmes rencontrés tant par les élèves que par les enseignants, ce qui permet un travail en commun de régulation voire de remédiation. Sont également préparées, dans ces réunions, les séances à venir par un travail en équipe sur les objectifs poursuivis, le choix des activités ou des expériences qui seront proposées aux élèves, le matériel à rassembler.

Ce dispositif est apprécié des enseignants. Ils sont de plus en plus nombreux à s'engager dans cette action et à continuer, après avoir été accompagnés, à pratiquer seul un enseignement des sciences basé sur l'investigation en utilisant les ressources du REP. Entre 1999 et 2006, 107 classes ont bénéficié de ces accompagnements.

Contact : Stéphane Noé, coordonnateur du REP.  
13, rue Moustier. 60180 Nogent-sur-Oise. Tél. 03 44 74 37 30.

# L'école en République tchèque

Entretien avec David Greger

Traduction assurée par la mission relations internationales (INRP)



**David Greger, professeur à la faculté d'éducation de l'université Charles de Prague, travaille sur les questions d'égalité d'éducation. Son intervention, lors du colloque Construction, déconstruction du collège unique, intitulée : « Débat autour du modèle de collège unique en République tchèque et dans d'autres pays d'Europe centrale et orientale » est consultable sur le site de l'UMR Éducation & Politiques<sup>1</sup>.**

**Professeur invité par l'INRP pour quelques semaines, il nous a expliqué le fonctionnement du système éducatif en République tchèque.**

**S**i l'on considère les résultats aux évaluations internationales (PISA et autres), les élèves tchèques se situent sensiblement au même niveau que les élèves français. En mathématiques et en sciences, ils seraient même légèrement meilleurs. Mais l'importance des écarts à la moyenne montre l'ampleur des problèmes : les résultats sont très différents selon l'origine sociale des élèves et surtout selon les écoles qu'ils fréquentent. Il y a peu de travaux de recherches permettant d'analyser finement et de comprendre ces différences. Ces inégalités scolaires ne sont pas directement en lien avec la ségrégation territoriale. Contrairement à la France, la ségrégation sociale spatiale n'est pas très forte ; il n'y a pas de phénomène de « banlieue » (c'est une des conséquences du système communiste avec l'égalité des loyers) même si certains quartiers regroupent davantage de classes moyennes et d'autres des classes aisées et

supérieures. De plus il y a beaucoup moins d'immigration qu'en France.

## Un système très sélectif

Le système éducatif tchèque est surtout fondé sur la sélection et l'orientation précoces. D'une manière générale, les élèves ayant une « aptitude générale académique » sont envoyés vers les écoles traditionnelles tandis que les autres suivent des cursus et des programmes scolaires spéciaux. La première sélection a lieu dès l'âge de huit ans, la seconde à onze ans. Seuls 10 % des élèves intègrent un niveau de collège classique (*gymnasium*) pour un cursus de huit années.

Les travaux de recherche montrent que, contrairement à ce qu'affirment les défenseurs de ce système, la sélection n'est pas fondée sur le mérite mais bien sur une appartenance sociale. Seuls les parents les plus favorisés et les plus informés (cadres, enseignants, universitaires, journalistes, etc.) peuvent envoyer leurs enfants dans ces filières. Ainsi le *gymnasium* n'accueille que 7 % d'élèves de familles défavorisées (appartenant aux catégories socioprofessionnelles les plus basses) et 79 % issus de familles favorisées. La sélectivité du système scolaire tchèque se remarque également dans le fort pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément des autres (5 % de l'ensemble de la population scolaire contre 2,2 % en France). Or cette catégorie, très floue, regroupe surtout des élèves issus de milieux défavorisés et principalement des enfants roms.

Au niveau secondaire supérieur (pour les élèves de 15 à 19 ans), il y a trois types d'établissements : général, technique et professionnel. Seuls 20 % des élèves sont dans l'enseignement secondaire général (contre 44 % en France) ; la majorité d'entre eux fréquente l'enseignement technique (44 %) ou professionnel (38 %). L'enquête PISA montre que, selon la filière de scolarisation, les acquis sont très différents ; dans les filières techniques et professionnelles, beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas les compétences de base. Malheureusement il n'existe pas d'évaluations nationales en République tchèque.

Une autre caractéristique du système éducatif tchèque est le faible nombre d'étudiants : seulement 12 % (par rapport aux 23 %

en moyenne dans les pays de l'OCDE). Le nombre de places à l'université est très limité et des examens d'entrée sont organisés par les universités elles-mêmes. Les élèves qui réussissent le mieux à ces examens sont issus des écoles secondaires générales dans lesquelles ils sont souvent scolarisés dès l'âge de onze ans. Leurs parents, eux-mêmes instruits, connaissent bien le système éducatif et ont de fortes attentes. Ils savent que la meilleure stratégie pour accéder à l'université est de passer par ces écoles sélectives et ils savent aussi ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à y entrer très jeunes. Cette importante sélectivité du système éducatif tchèque contribue fortement à la reproduction sociale. Elle est un obstacle majeur à l'équité scolaire.

## Des réformes en cours

Actuellement ce système est en pleine transformation. Il vit les plus grandes réformes depuis la fin de l'époque communiste (1984). En 2004, une nouvelle loi, dans un souci de rééquilibrage entre les filières, a introduit une réforme curriculaire, des évaluations nationales à différents niveaux, une standardisation des examens nationaux à la fin de l'école secondaire, etc. Auparavant les trois filières (établissement général, professionnel ou technique) avaient des programmes différents qui pouvaient être modifiés dans une proportion pouvant atteindre jusqu'à 30 %. Depuis 2004, il n'y a qu'un seul programme national que chaque établissement peut adapter, modifier, réorganiser avec une grande liberté (le découpage en matières disciplinaires, les répartitions horaires sont libres). Cela génère toujours de très grandes différences entre les établissements. Actuellement une cinquantaine d'écoles pilotes ont rédigé leurs propres programmes au sein d'un comité réunissant enseignants, parents d'élèves et municipalités (une généralisation est prévue d'ici 2007). Mais ces réformes de 2004 sont peu connues de la population et des enseignants eux-mêmes. De plus, le dernier renouvellement du gouvernement a provoqué un blocage de certains de ces changements.

## L'échec scolaire

Dans ce contexte très fortement sélectif, la notion d'échec scolaire est peu présente dans l'opinion, peu discutée dans la société. Elle n'est pas non plus un véritable objet de



recherche. L'attitude générale, méritocratique, est la valorisation des élèves « talentueux ». Et, plutôt que de tenter de lutter contre les difficultés scolaires de certains ou de leur apporter une aide, on les fait doubler ou on les oriente ailleurs. Il s'agit d'une véritable orientation par l'échec : si l'élève sélectionné dans les écoles d'élite ne suit pas, il est réorienté dans le cursus général ; s'il ne réussit pas dans le cursus général, il est redirigé vers une école technique, et ainsi de suite. L'élève en difficulté peut également être envoyé dans une « école spéciale » ou placé dans une classe pour « élèves lents », survivance de l'époque communiste<sup>2</sup>. L'échec scolaire est considéré comme celui de l'élève et non comme celui du système éducatif. C'est pourquoi, contrairement à la politique ZEP instaurée en France en 1981, toutes les actions compensatoires mises en place en République tchèque ciblent des populations particulières et non des territoires ou des zones spécifiques.

### Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Les élèves en difficulté sont appelés *élèves à besoins éducatifs particuliers*. Ce sont principalement des élèves présentant des handicaps physiques ou mentaux, et des élèves vivant dans des environnements sociaux très défavorisés (familles très pauvres, minorités, groupes ethniques). Pour les élèves handicapés, on utilise les mêmes dispositifs que dans la plupart des pays développés : enseignement individuel, effectifs de classe réduits, programmes spéciaux, assistants d'enseignement, etc. Certains élèves handicapés peuvent être intégrés à temps plein dans les écoles du cursus commun mais, en réalité, seule l'intégration à mi-temps est pratiquée. Des programmes plus spécifiques sont développés à l'intention d'élèves socialement défavorisés ou d'élèves appartenant à une minorité. Ainsi, lorsqu'une minorité représente plus de 10 % de la population d'une région donnée, les élèves appartenant à cette minorité peuvent fréquenter des classes créées spécialement pour eux et où leur langue maternelle est utilisée comme langue d'enseignement. En République tchèque, c'est le cas pour la minorité polonaise qui dispose de ses propres écoles maternelles, primaires et secondaires (*gymnasia*). La plupart de l'aide est cependant ciblée sur les élèves roms. Cette minorité étant considérée comme la plus défavorisée du pays.

### Pour les élèves roms

Depuis 1990, les Romes ne sont plus une « ethnie » répertoriée comme telle lors des enquêtes du recensement. Aujourd'hui deux catégories coexistent : la « minorité » rom (ceux qui se définissent eux-mêmes comme

tels) et la « communauté » rom (ceux qui sont ainsi définis par les autres). Nombre de personnes sont discriminées en fonction de leur langue, de leur lieu d'habitation ou de la couleur de leur peau. Les politiques luttent contre toutes ces formes de discrimination mais les ambiguïtés sont fortes : faut-il cibler les Romes et marquer la ségrégation ou l'ensemble de la population défavorisée et renforcer les amalgames et les ressentiments des non-romes ? Actuellement de nombreux programmes visant à l'amélioration de l'éducation et de la qualification sont officiellement mis en place en direction des élèves de milieux défavorisés (qui sont principalement romes). Ces actions sont officiellement appelées « actions compensatoires », car les documents officiels récusent le terme de discrimination positive. Pour le gouvernement, toute discrimination, même positive, est incorrecte.

En 1984 (période communiste) la plupart des enfants romes étaient scolarisés dans des « écoles spéciales » destinées à des enfants présentant des déficiences intellectuelles. Aujourd'hui, ces écoles comptent toujours 80 à 90 % d'enfants romes et valent au gouvernement tchèque un recours devant la Cour européenne des droits de l'homme (recours pour discrimination dans le droit à l'instruction, discrimination liée à l'appartenance à une minorité nationale). En février 2006, la Cour a conclu à l'absence de discrimination car, selon elle, même si les chiffres sont inquiétants, les élèves sont placés dans ces écoles avec l'accord de leurs parents et sur la base de tests (QI) effectués dans des centres d'orientation. Néanmoins, dans un texte récent<sup>3</sup>, Robert Badinter écrit qu'il « demeure une sorte de malaise » et s'interroge sur la nécessité d'une discrimination positive au bénéfice des Romes. Cette affaire a d'ailleurs été renvoyée devant la Grande Chambre.

### Quelques actions compensatoires

Parmi ces actions, il y a notamment les « classes zéro », les assistants d'enseignement, les bourses spéciales, et les programmes en journée continue.

**Classes zéro** : ce sont des classes préparatoires qui visent à familiariser à l'école les enfants des milieux les plus défavorisés. Elles accueillent ces enfants un an avant l'entrée normale dans la scolarité (qui débute à l'âge de six ans). Mais, l'implantation de ces classes dans les « écoles spéciales » a tendance à renforcer la ségrégation des enfants romes.

**Assistants d'enseignement** : au début de cette action compensatoire, ils furent officiellement appelés « assistants des Romes ». Ce sont des postes supplémentaires ouverts dans les écoles fréquentées par un nombre

important d'élèves de milieux défavorisés et qui visent au développement des compétences en langue et en communication, à l'adaptation à l'environnement scolaire et contribuent au dialogue avec les parents. Ces assistants même s'ils ne sont pas recrutés sur ce critère sont, le plus souvent, d'origine rom. Ils ont un niveau bac et sont employés aux niveaux préscolaire, primaire et parfois secondaire.

**Bourses spéciales** : destinées aux élèves romes qui fréquentent les écoles du secondaire, elles sont versées directement aux écoles et couvrent les frais de cantine, de transport, de droits d'entrée et de fournitures (matériel didactique, manuels, cahiers d'exercices et, éventuellement, ordinateur personnel). Une opération similaire est planifiée pour les élèves fréquentant l'enseignement supérieur.

**Programme en journée continue** : c'est une action expérimentale récente non encore évaluée, mise en place en 2005 au sein de cinq écoles. L'objectif officiel est de faire baisser l'absentéisme en sensibilisant les parents sur la valeur de l'éducation, en améliorant l'encadrement des élèves et en multipliant les dispositifs d'aide et de soutien ainsi que les activités extra-scolaires.

### Et la recherche en éducation...

En République tchèque, la recherche en éducation ne bénéficie pas d'un appui institutionnel fort. À la fin du régime communiste l'institut pédagogique Comenius a été supprimé parce qu'il était considéré comme trop idéologique et prescriptif et les actuels instituts de l'Académie des sciences (en psychologie et sociologie) comptent très peu d'équipes de recherche. À l'université les tâches d'enseignement et d'administration, très lourdes, entravent la recherche. Les chercheurs, peu nombreux, travaillent le plus souvent seuls. Leurs travaux concernent principalement les didactiques et la formation des maîtres. Les études empiriques, longitudinales, expérimentales manquent cruellement. ■

1. [ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque\\_construction\\_deconstruction/davidgreger?searchterm=David%20GREGER](http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_construction_deconstruction/davidgreger?searchterm=David%20GREGER)

2. Au sein de « l'école pour tous » du régime communiste les établissements avaient, officieusement, créé des « classes de niveaux » (pour les plus lents, pour les dyslexiques, etc.), classes qui peuvent perdurer par endroits.

3. Sur le site de *Project Syndicate* (association internationale de 265 journaux ou hebdomadaires de 114 pays du monde) [www.project-syndicate.org/print\\_commentary/badinter1/French](http://www.project-syndicate.org/print_commentary/badinter1/French)

## ► Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage

Daniel Favre. Dunod, coll. *Enfances*, 2007, 309 p.

Pourquoi un enfant ou un adolescent peuvent-ils devenir violents? Comment agir avec eux? Quelles pistes pour la formation? Trois questions qui forment le plan de ce livre. Daniel Favre montre d'abord comment fonctionne le cerveau et quels sont les ressorts de l'agressivité et de la violence (comment s'enracinent les peurs, comment se fabriquent les besoins d'être le plus fort et d'obtenir un plaisir immédiat). Dans la seconde partie, il fait le point sur les recherches qui insistent sur le rôle des enseignants et des apprentissages, et propose six outils pour réduire et prévenir efficacement la violence. Pour finir, il fixe les objectifs essentiels d'une formation pour les enseignants.

## ► Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines

Christine Barré-De Miniac et Yves Reuter (dir.). INRP, 2006, 268 p.

Cet ouvrage, issu de trois années de recherche, repose sur deux idées majeures : tous les enseignants peuvent être des professeurs de français et écrire et apprendre sont deux

activités complémentaires. La première partie analyse, à partir des instructions officielles, ce qu'écrire veut dire dans les différentes disciplines, puis étudie le discours des collègues ainsi que les représentations des enseignants sur le sens de l'acte d'écriture. Ensuite, les relations entre écriture et appropriation des savoirs sont interrogées dans quatre disciplines (français, histoire et géographie, sciences et mathématiques), et deux parties : décrire et raconter ; expliquer et argumenter. De nombreuses pistes pour les enseignants et les formateurs.

## ► Dans la classe, hors de la classe

*L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*

Jean-François Marcel et Thierry Piot (dir.). INRP, 2005, 213 p.

L'espace professionnel des enseignants, longtemps identifié avec la classe, s'est élargi à l'ensemble de l'établissement scolaire et à l'environnement social. Cette évolution va de pair avec celle du métier et de ses composantes partenariales, collégiales et collectives. La première partie du livre s'intéresse aux effets des politiques institutionnelles sur le travail collectif, d'abord dans une dimension européenne, puis dans des lieux spécifiques (classes relais ou centres de documentation). Dans la seconde partie, les contributions sont issues de recherches qui portent sur le quotidien des pratiques

« dans » et « hors » la classe dans des contextes variés. Des travaux empiriques et internationaux pour mieux comprendre les évolutions du métier enseignant.

## ► L'écriture de soi à l'école

*Repères*, n° 34, INRP, 2006.

Marie-France Bishop et Marie-Claude Penloup (dir.)

Les différents textes de ce numéro interrogent cette notion d'écriture de soi et mettent en débat le paradoxe de sa scolarisation : peut-on scolariser ce qui est privé? Comment enseigner ce qui semble spontané? *In fine* il apparaît que ce type d'écriture permet bien d'apprendre à écrire (sur soi – autobiographie – mais aussi à partir d'un soi qui permet de travailler la mise en mots ou en récit – *inventio* –). Elle favorise également l'apprentissage de la lecture, la construction d'un sujet lisant.

## ► Le climat des écoles primaires

*État des lieux. Analyse. Propositions*  
Georges Fotinos. MGEN – MAIF, 2006, 239 p.

De nombreux facteurs interagissent sur le climat scolaire. Sans nier le poids de l'environnement social, l'enquête, soutenue par la MGEN et la MAIF, menée auprès des directeurs d'écoles primaires met en évidence des facteurs internes, en particulier les conditions de travail et la qualité de vie de ses acteurs (rôle du conseil

des maîtres, du directeur d'école, de l'inspecteur, etc.). Un livre d'une grande clarté dans les propos et la méthode, qui propose aussi des pistes d'action et des outils.

## ► Langue d'école, langues d'ailleurs

*La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 36, janvier 2007, éditions de l'INS-HEA.

Ce dossier, constitué essentiellement de contributions de praticiens, définit, d'une part, ce qu'est une langue de scolarisation et, d'autre part, interroge les difficultés d'apprentissage du français en milieu plurilingue : en Guyane, à Madagascar, à Mayotte, en Nouvelle-Calédonie et en France avec les enfants du voyage.

## ► L'éducation aux médias

[unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278F.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278F.pdf)

Un kit publié par l'Unesco qui propose un programme d'éducation aux médias pour la qualification de base des enseignants du secondaire et s'adresse aussi aux adultes hors système scolaire (parents, professionnels des médias, décideurs). Il comprend des manuels à l'intention des enseignants, des élèves et des parents, ainsi qu'un manuel des relations éthiques avec les professionnels et un manuel de maîtrise de l'Internet.

## ► Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »

Il s'agit d'une sélection d'articles d'*XYZep*, le bulletin publié par le centre Alain Savary. Destiné à accompagner votre réflexion et votre action éducative, cet ouvrage est organisé autour de trois grandes questions. Quelles politiques pour quels élèves? Quelles pédagogies? Quelles collaborations? La deuxième partie qui traite des questions pédagogiques et didactiques est, quantitativement, la plus importante, mais les problèmes généraux de discrimination positive sont aussi abordés comme ceux des coopérations entre enseignants, avec les parents d'élèves et avec les chercheurs.

Écrits par des chercheurs d'horizons disciplinaires différents, les textes sont courts et accessibles. Ils présentent et analysent des problèmes éducatifs et sociaux essentiels, ils aident à mieux saisir les enjeux et les effets des pratiques. Si, d'une manière générale, il est toujours et partout difficile d'apprendre et difficile d'enseigner, dans certains lieux et pour certains élèves, apprendre et faire apprendre est plus incertain, plus fragile, plus complexe. C'est pourquoi les éclairages proposés dans ce livre sont particulièrement importants pour mieux situer et ajuster les actions des uns et des autres, pour répondre aux défis posés par la réussite scolaire de tous.

ISBN 2-7342-1070-3 – Réf. BF 068 – 14 € – Vente en ligne sur [www.inrp.fr/publications](http://www.inrp.fr/publications)

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 LYON CEDEX 07

Tél. : +33 (0)4 72 76 62 58 / 61 64 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 68 – courriel : [pubvad@inrp.fr](mailto:pubvad@inrp.fr)



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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

## La grande difficulté scolaire

« Un élève en grande difficulté scolaire est une réalité : celle de tous les enseignants. Un professeur remarque rapidement cet élève à ses regards anxieux, à son visage pâle. L'enseignant constate que cet élève rate ses premiers devoirs, qu'il a des difficultés de compréhension. Il est lent même s'il se précipite sur des consignes qu'il n'a pas comprises. Les outils de base lui font défaut : lire, écrire. Il confond les lettres, les sons... Cet élève en grande difficulté scolaire est surtout en grande détresse. Il a perdu l'estime de soi, celle des autres et ne fait plus confiance aux adultes. Il se tait. » Ces quelques phrases ont été écrites par un professeur en réponse à un questionnaire envoyé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) à plus de mille enseignants du primaire et du secondaire pour mieux connaître leurs représentations de la grande difficulté scolaire.

L'étude réalisée vient d'être publiée<sup>1</sup>. Elle est passionnante. Il apparaît globalement que, pour l'ensemble des enseignants, l'élève en grande difficulté scolaire ne parvient ni à progresser ni à s'adapter au système éducatif ; il n'est pas motivé, il n'a pas ou a perdu le sens de l'école et du travail scolaire. Il est souvent isolé et marginalisé. En dehors d'une prise en charge scolaire, cet élève doit principalement retrouver confiance et estime de soi. Pour deux tiers des enseignants ayant répondu aux questions, la grande difficulté scolaire est liée à « l'environnement » des élèves c'est-à-dire à l'absence d'intérêt et d'accompagnement de leurs familles. Pour d'autres c'est « l'organisation du système scolaire » qui est en cause, et seule une minorité l'attribue à « l'élève en tant qu'individu ».

Le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire est un facteur de changement pour huit enseignants sur dix. Cela les conduit « à tenir compte de leur rythme d'apprentissage », « à ajuster leur niveau d'exigence », « à modifier la quantité de travail qui leur est demandé » et « à procéder à des regroupements ». Plus largement, l'étude présente trois profils d'enseignants répartis de manière sensiblement égale : « ceux qui éprouvent un sentiment de "combativité et de défi" face à un phénomène qu'ils jugent le plus souvent *inacceptable* » ; « ceux qui mettent en avant leur "sens du devoir et souci d'équité envers l'élève" affrontent un phénomène jugé plutôt *difficile à gérer* (dans le premier degré) et plutôt *ordinaire* (dans le second degré) » ; « ceux qui ressentent une impression "d'impuissance, isolement ou fatalisme" devant un phénomène perçu comme *inéluctable*. »

Pour venir en aide à ces élèves dont la souffrance est reconnue, le soutien individualisé et l'aide au travail personnel sont perçus comme les « plus efficaces ». Les enseignants expriment aussi un besoin d'aide (formation, travail collectif, etc.) pour « penser et travailler autrement ». Cette demande concerne tant les formateurs, les chercheurs, les responsables que les enseignants eux-mêmes et, modestement, le centre Alain Savary et son bulletin tentent quelque peu d'y répondre. ■

Françoise Carraud, centre Alain Savary.

1. [www.education.gouv.fr/cid4891/les-representations-grande-difficulte-scolaire-par-les-enseignants-annee-scolaire-2005-2006.html](http://www.education.gouv.fr/cid4891/les-representations-grande-difficulte-scolaire-par-les-enseignants-annee-scolaire-2005-2006.html)

### ■ ZOOM

Tous ensemble pour un MACLÉ

### ■ RECHERCHE

La montée de la « parentocratie »

### ■ BOUSSOLE

Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?

### ■ RESSOURCES

Naviguez sur [eurydice.org](http://eurydice.org)

### ■ ENTRETIEN

Naissance d'une école populaire ?

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### 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.

# Tous ensemble pour un MACLÉ

Entretien avec **Annie Tectin**, directrice de l'école de la rue Le Vau

**A** l'école de la rue Le Vau, 60 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et nombre d'entre eux auraient besoin d'un PPRE (Projet personnalisé de réussite éducative). Ils ont entre un et deux ans de retard. Et si les MACLÉ pouvaient les aider ?

En effet, à l'occasion d'une conférence pédagogique, les enseignants ont découvert les Modules d'approfondissement des compétences en lecture écriture ou MACLÉ. Il s'agit d'une intervention décloisonnée, massive et concentrée dans le temps qui vise à améliorer les compétences en lecture des très faibles lecteurs grâce à une accélération de leurs apprentissages. Très intéressés par la présentation de ces modules, les enseignants ont demandé un stage-école auquel ils ont tous participé. Durant quatre jours, la conseillère pédagogique a piloté ce stage d'un point de vue théorique et pratique. Un directeur d'école est également venu pour relater son expérience et répondre aux premières questions. Ces rencontres de travail ont permis de fédérer les enseignants autour d'un objet commun car ils ont échangé, nourri une réflexion critique, travaillé en équipe et découvert une autre vision de leur métier. C'est dans cet esprit de concertation qu'ils ont déterminé un choix d'albums, de batteries d'exercices, la progression des activités de lecture et d'écriture, l'organisation et le minutage du module prévu sur la matinée. Ils ont décidé que chaque enseignant prendrait en charge le groupe de non-lecteurs de sa classe. Tout cela a contribué à amplifier la mobilisation pour mettre au point efficacement un MACLÉ en janvier pour les CE2-CM1. D'autres sont prévus pour la prochaine année scolaire.

## La mise en œuvre

Soixante et un enfants ont été concernés par le premier module (trente-deux en CE2, vingt-neuf en CE2/CM1). Une rapide évaluation diagnostique de vingt minutes a été réalisée à partir de documents fournis dans le livre d'A. Ouzoulias et par *Banquoutils* (aide à l'évaluation diagnostique<sup>1</sup>) pour la maîtrise de la langue. Elle a permis d'identifier la nature des difficultés à prendre en compte et de constituer les groupes de besoin dits de « non-lecteurs », « faibles lecteurs », « moyens » et « bons lecteurs ». Tous les intervenants, enseignants des classes concernées, directrice, maître de la classe d'accueil des enfants nouvellement arrivés en France, maître E., psychologue scolaire, assistante d'éducation, ont préparé ensemble le module lors du stage.

La matinée commence par le rituel suivant : à 8 h 45 l'enseignant lit un album choisi par niveau après avoir informé les auditeurs-élèves qu'on leur posera à la fin de la lecture quelques questions. On oriente ainsi l'écoute vers certains points stratégiques du texte. À 9 heures, on propose aux enfants de niveau faible cinq minutes de « gammes » : l'exercice consiste à faire lire très rapidement les mots répartis en quatre colonnes en comptant le nombre de fois où apparaissent certains mots. Les cinq minutes suivantes sont consacrées à une activité autour des soixante-dix mots essentiels du vocabulaire fondamental. À 9 h 10, vient le temps de la phonologie : la première semaine, on privilégie la distinction entre les sons [an] et [on], [t] et [d] ; la deuxième semaine, entre les sons [p] et [b], [f] et [v] et la dernière entre [g] et [q], [o] et [ou]. Est également pratiquée la dictée sans faute : les élèves peuvent, en cas de doute, se référer au texte de la dictée inscrit au dos de la feuille à condition de souligner le mot recherché. À partir de 9 h 20, on passe à la production d'écrits en lien étroit avec la lecture de l'album qui ouvrait la matinée du MACLÉ : recette, mots-valises, texte descriptif avec consignes. Aux plus faibles lecteurs, on fournit une liste de mots ; aux plus forts, on demande d'utiliser certaines tournures de phrases et d'employer des adjectifs. Autant d'activités ciblées qui permettent d'augmenter la compréhension en lecture et d'améliorer le décodage des mots, leur identification orthographique, de mieux connaître l'organisation syntaxique des phrases. 10 heures, voici venu le temps de la récré ! Ensuite chacun se dirige vers les grou-

L'école de la rue Le Vau, située dans le 20<sup>e</sup> arrondissement de Paris (REP 19), compte sept classes. La plupart des élèves rencontrent de grosses difficultés d'apprentissage.

Les MACLÉ constituent un dispositif polyvalent élaboré au départ pour les élèves du CE2 mais ils peuvent être mis en place pour des élèves en grande section de maternelle, en début de CP et également en sixième, comme ce fut le cas au collège Chantereine de Sarcelles. Pour favoriser la réussite des MACLÉ, il s'avère nécessaire de cerner les besoins par une évaluation diagnostique, de choisir des activités bien adaptées aux besoins des élèves les plus en difficulté, de se doter de moyens humains suffisants pour l'encadrement et de conduire le module sur plusieurs journées consécutives afin d'aider les élèves à acquérir les automatismes de lecture dont ils ont besoin. Voir l'ouvrage *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ*, André Ouzoulias, Éditions Retz et CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2004.

pes de projet tournés vers une production (livret, BD, ateliers photos, etc.) à partir du thème conducteur des « premiers secours ». Le module dure trois semaines.

## Les effets

La moisson est bonne malgré la fatigue des uns et des autres. D'abord les élèves, qui avaient immédiatement adhéré à cette proposition de travail, sont restés motivés : « C'était bien », disent-ils. « Ils étaient concentrés et attentifs », précisent les enseignants car, dans la mesure où l'on prenait en compte leurs difficultés, le travail proposé était à leur portée. Les enseignants pensent que cela a été l'occasion pour eux de travailler en étroite collaboration, forts d'un projet pour lequel ils se sont tous énormément investis. Les échanges d'information, d'arguments tout au long de leur stage ont également contribué à créer des liens solides. Durant ces trois semaines, ils ont découvert les ressources du groupe. Leur regard envers leurs élèves a aussi changé et vice versa. Tout le monde y a gagné. Cependant ils restent modestes : l'évaluation finale ne donne pas autant d'indications qu'ils l'auraient souhaité sur l'évolution des très faibles lecteurs. De plus, les enseignants regrettent que, dès leur retour à « la normale », eux-mêmes oublient le temps du MACLÉ, trop absorbés par leur classe ! ■

1. [www.banquoutils.education.gouv.fr](http://www.banquoutils.education.gouv.fr)



# La montée de la « parentocratie »

Agnès van Zanten, directrice de recherche au CNRS, Observatoire sociologique du changement (Sciences Po Paris)

Une des questions centrales auxquelles les systèmes éducatifs sont actuellement confrontés concerne la montée de la « parentocratie », c'est-à-dire le développement d'un suivi plus intense de la scolarité des enfants par les parents des classes moyennes. Ce changement s'inscrit dans un mouvement de renouvellement des stratégies de reproduction via l'école, celles-ci ne se fondant plus seulement sur des formes institutionnelles de clôture sociale (la délégation aux enseignants et le contrôle politique des institutions d'enseignement), mais sur un travail individuel au sein duquel le choix du « bon » établissement occupe une place importante à côté d'autres stratégies comme le recours aux cours particuliers.

Ce renouvellement est fortement lié à l'angoisse croissante des parents face à la dévalorisation relative d'une partie des diplômés de l'enseignement supérieur, aux difficultés d'accéder à un emploi stable et à la menace du chômage y compris chez certaines catégories de cadres. Il est aussi la conséquence de la massification de l'enseignement secondaire et d'une partie de l'enseignement supérieur et de la mise en place de politiques diverses de discrimination positive qui conduisent ces parents à craindre un « envahissement par le bas » du système d'enseignement, y compris d'une partie des filières sélectives.

Ces peurs expliquent l'accroissement des stratégies éducatives autour du choix de l'établissement que nous avons étudié par le biais de deux enquêtes comprenant 170 entretiens avec des familles de quatre communes de la banlieue parisienne. Ces enquêtes nous ont permis d'analyser quatre types de choix au moment de l'accès au « collègue » – le choix du privé, le choix d'un établissement public autre que celui du secteur, la mise en place de stratégies résidentielles liées à l'école et la « colonisation »<sup>1</sup> des établissements du secteur – et de les mettre en relation avec des facteurs d'ordre individuel et d'ordre collectif.

Les résultats montrent un clivage entre, d'un côté, le choix du privé et les stratégies résidentielles et, de l'autre, des stratégies visant le contournement ou la « colonisation » des établissements publics. Dans le premier cas dominent les visées instrumentales et expressives (« un établissement de bon niveau et un cadre favorable au développement personnel ») et sont mobilisées forte-

ment des ressources économiques et, à un moindre degré, sociales. Dans le deuxième, on observe davantage la présence de visées réflexives (« le développement de l'esprit critique ») à côté de visées expressives et les ressources mobilisées sont d'ordre culturel et social, les parents, notamment ceux proches du monde enseignant, prenant appui sur un capital social individuel interne ou travaillant à construire, dans les établissements du quartier, un capital social collectif.

Ces choix sont également influencés par des facteurs d'ordre collectif, notamment le degré de concentration de certaines catégories sociales, les caractéristiques de l'offre éducative, les orientations et les modalités d'application des politiques de logement et des politiques scolaires. De ce fait, on ne retrouve pas, pour les mêmes catégories sociales, des stratégies identiques selon les contextes locaux.

Cette analyse met ainsi en lumière le renouvellement des formes de concurrence et d'opposition entre différentes fractions des classes moyennes autour des enjeux scolaires ainsi que des formes de contrôle de la scolarité par ces catégories d'usagers. Ce renouvellement a des incidences fortes tant en matière d'intégration – la recherche via les choix éducatifs de « l'entre-soi scolaire » étant un des moteurs principaux de la ségrégation scolaire et urbaine – que d'égalité, puisque cette ségrégation débouche *in fine* sur une offre éducative locale de moins grande qualité pour les enfants des classes populaires. ■

1. Stratégies des parents d'une même catégorie sociale pour regrouper leurs enfants dans le même établissement, voire dans une même classe et pour y contrôler de près leur fonctionnement.

## Choix des établissements : stratégies parentales

Choix		Visées	Ressources
choix 1	choix 3	« un établissement de bon niveau et un cadre favorable au développement personnel » : visées instrumentales et expressives	mobilisation de ressources économiques et, à un moindre degré, sociales
choix d'un établissement privé	mise en place de stratégies résidentielles liées à l'école		
choix 2	choix 4	« le développement de l'esprit critique » : visées réflexives et expressives	mobilisation de ressources culturelles et sociales
choix d'un établissement autre que celui du secteur	« colonisation » des établissements du secteur		

### Pour en savoir plus...

VAN ZANTEN A. « Les classes moyennes et la mixité scolaire », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 93, 2002, p. 131-140.

GOMBERT P. et VAN ZANTEN A. « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes. Ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Éducation et sociétés*, n° 14-2, 2004, p. 67-83.

VAN ZANTEN A. « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires ». In D. FASSIN et E. FASSIN (dir.). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte, 2006, p. 195-210.

VAN ZANTEN A. « Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité ». In H. LAGRANGE (dir.). *L'épreuve des inégalités*. Paris : PUF, 2007.

VAN ZANTEN A. *Choisir son école. Les stratégies éducatives des classes moyennes*. Paris : PUF, (à paraître).

# Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?

Joce Le Breton, centre Alain Savary

La notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » est une notion relativement récente dans le système éducatif français mais reprise de plus en plus fréquemment dans différents textes (documents officiels, projets de circonscription ou d'établissement, présentation de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, etc.). Elle se décline parfois en « enfants à besoins éducatifs particuliers » ou « spécifiques » et on la retrouve sous les sigles EBEP ou BEP.

Cette dénomination concerne une vaste population d'élèves. L'université d'automne, organisée à Vichy en 2003, et consacrée à ce sujet, considère qu'il s'agit d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. ». Sont également considérés « à besoins éducatifs particuliers » les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation. Les classes relais sont définies comme « des structures pédagogiques correspondant à des besoins éducatifs particuliers ». Dans le guide méthodologique *Prévenir l'illettrisme. Répondre à des besoins éducatifs particuliers*, il s'agit « des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres ». Les PPRE, Projets personnalisés de réussite éducative, sont parfois présentés comme des dispositifs d'aide à ce type d'élèves. Certains projets pédagogiques reconnaissent à chaque élève des besoins particuliers. Cette notion, à géométrie variable, apparaît donc comme peu stable et risque de se transformer en fourre-tout sémantique.

## Quelques points de repères

Si l'expression « besoins éducatifs particuliers » est d'origine anglo-saxonne, la préoccupation qui s'y rattache est aujourd'hui internationale. Elle est liée au concept d'école inclusive. En 1994, sous l'égide de l'Unesco, la déclaration de Salamanque a affirmé le droit à la scolarisation de tous les enfants « quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre ». Au niveau européen, la déclaration de Luxembourg de 1996 « place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potenti-

alités de chacun et ses besoins spécifiques ». L'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques a réalisé, en 2003, un état des lieux sur les politiques éducatives. Il existe une très grande diversité d'approches qui rend difficile toute comparaison et toute harmonisation. Certains pays ne définissent qu'une ou deux sortes de besoins particuliers et pratiquent une politique d'inclusion presque totale, d'autres fonctionnent avec des systèmes fortement distincts. D'autres encore, dont la France, ont une approche multiple de l'intégration entre éducation spécialisée et éducation ordinaire.

En France, la loi de 1975 sur le handicap a amorcé une évolution importante, les jeunes handicapés doivent recevoir « soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux ». La loi d'orientation de 1989 a affirmé la nécessité de poursuivre cette voie de l'intégration scolaire. La circulaire du 30 avril 2002, sur l'adaptation et l'intégration scolaires, et la loi de février 2005 promeuvent la scolarisation en milieu ordinaire : « mettre un terme à une logique de filière qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme "différents" dans des classes ou sections "spéciales" ». La scolarisation des « élèves à besoins éducatifs particuliers » conduit à un changement de paradigme : l'accueil de tous les élèves dans le cadre de

la scolarité obligatoire. Ce modèle se fonde sur un principe éthique, le droit de tous à l'école, et sur des pratiques pédagogiques prenant en compte la diversité des élèves.

## Des interrogations

L'émergence de cette notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » et les évolutions du système scolaire qui l'accompagnent suscitent quelques débats. En effet, même si chacun peut souscrire au principe éthique de la scolarisation de tous les enfants, les risques d'une approche trop englobante et d'une réponse indifférenciée à des besoins d'ordre différent ne sont pas à négliger. Un élève souffrant de retard mental ou nouvellement arrivé en France ne renvoie pas à la même problématique. D'autre part, cette dénomination ne risque-t-elle pas de conduire à de nouvelles formes d'étiquetage et de stigmatisation ?

Le flou de la notion peut sans doute conduire à des dérives. L'identification des élèves concernés est loin d'être aisée, comme le précise Viviane Bouysse c'est particulièrement difficile « pour les besoins [...] qui sont corrélatifs de situations socio-économiques ou socio-culturelles particulières, privatives eu égard aux exigences scolaires ». Ainsi, une bonne part des élèves issus de milieux défavorisés et scolarisés en éducation prioritaire manifestent des difficultés certaines dans l'appropriation des savoirs scolaires. Leurs modes de socialisation familiale sont souvent éloignés des attentes de l'école et leur origine sociale perçue comme « handicapante ». Les établissements en éducation prioritaire accueillent, souvent plus que d'autres, des élèves allophones, nouvellement arrivés en France, en voie de déscolarisation, et un certain nombre d'entre eux manifestent des difficultés scolaires lourdes mais peut-on, pour autant, qualifier l'ensemble des enfants qui y sont scolarisés d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » ? ■

## Sources

Adaptation et intégration scolaires, circulaire d'avril 2002 :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201156C.htm>

Structures pédagogiques correspondant à des besoins éducatifs particuliers (dispositifs relais et classes d'accueil) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/8/MENH0700232A.htm>

Prévenir l'illettrisme, répondre à des besoins éducatifs particuliers :

<http://eduscol.education.fr/D0135/note-ill01.pdf>

Les besoins éducatifs particuliers en Europe : [http://www.european-agency.org/publications/agency\\_publications/SNE\\_europe/downloads/ThematicPublication\\_French.doc](http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/SNE_europe/downloads/ThematicPublication_French.doc)

## Pour en savoir plus

Les actes de l'université d'automne de la DGESCO à Vichy en 2003 :

[http://eduscol.education.fr/D0126/besoins\\_educatifs\\_particuliers\\_actes.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/besoins_educatifs_particuliers_actes.htm)

Le rapport de l'agence européenne : [www.european-agency.org/publications/agency\\_publications/SNE\\_europe/downloads/ThematicPublication\\_French.doc](http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/SNE_europe/downloads/ThematicPublication_French.doc)

Le site personnel de Daniel Calin, formateur d'enseignants spécialisés à l'IUFM de Paris.

Une mine pour tous les textes officiels, des bibliographies, des réflexions, etc. :

<http://daniel.calin.free.fr>

# 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](http://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 renégociations 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'AIIS*, 2004, n° 25.

KHERROUBI Martine et ROCHEX Jean-Yves. « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». Note de synthèse 2<sup>de</sup> 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<sup>re</sup> 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 conférenciers, 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 conférenciers 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*

# Naviguez sur eurydice.org

Myriam Chereau, centre Alain Savary

**P**our tout savoir sur l'éducation en Europe cliquez sur [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org). Sur la page d'accueil vous trouverez à droite :

- des bases de données comme *Eurybase*, qui chaque année, propose un dossier national sur chaque système éducatif. Ces dossiers sont en anglais et en langue nationale, parfois en français. Ils ont toujours la même structure (en onze points) ce qui peut en simplifier la lecture ;

- des chiffres clés de l'éducation en Europe pour un panorama du fonctionnement des systèmes éducatifs ;

- des ressources terminologiques dont le glossaire européen de l'éducation pour savoir par exemple comment se nomment les différents examens dans les différents pays.

Au centre, on découvre les nouvelles publications et les nouvelles traductions, actuellement le volume V du *Glossaire européen de l'éducation* (en anglais) qui compte 770 termes nationaux de vingt-huit pays européens. Tout est téléchargeable gratuitement et disponible auprès des unités nationales.

À gauche de la page d'accueil, la navigation peut se faire par indicateur (par exemple, l'enseignement privé ou la formation des enseignants), par pays (avec des descriptions générales et des bases de données) ou par thèmes (il y en a dix-sept dont les « compétences clés » ou « le soutien éducatif particulier »).

## Les compétences clés

Si, dans la navigation par thème, vous cliquez sur « compétences clés », vous pourrez découvrir les résultats d'une enquête publiée en 2002, qui visait à définir ces compétences essentielles, fondamentales ou de base. Selon la majorité des experts, une compétence clé est « nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Elle doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles et imprévisibles ». Les états membres de l'UE abordent le développement des compétences dans l'enseignement général obligatoire suivant trois approches : l'acquisition de connaissances, savoir-faire ou capacités ; le développement de compétences, à savoir la capacité à appliquer dans des situations de vie réelles les connaissances et savoir-

faire acquis à l'école ; le développement de compétences clés, à savoir celles qui sont essentielles pour participer activement à la société. Plusieurs groupes de compétences ont été identifiés, capacité à lire, à écrire et à calculer et aussi des compétences transversales – la communication, le travail en équipe, les compétences sociales et leur rôle dans l'intégration économique et sociale personnelle, etc. Certains auteurs mettaient en avant le fait que l'évaluation et la certification des compétences clés reposent, trop souvent, sur la mémorisation de connaissances et non sur l'application des connaissances par la réflexion critique et créative. Tous les pays soulignent le rôle de l'évaluation comme outil de suivi du progrès individuel des élèves et d'accompagnement de leur développement.

## Soutien éducatif particulier

Toujours dans la rubrique thème, vous pourrez aussi vous informer, par exemple, sur les dispositifs de soutien destinés aux enfants migrants en Estonie. Suivant le tableau comparatif, on voit que l'Estonie a choisi trois dispositifs : l'intégration directe avec soutien *ad hoc* en classe relevant du modèle « intégré », le modèle « séparé transitoire » et aussi le soutien extracurriculaire. Le modèle « intégré » accueille des enfants dans les classes de leur âge où ils suivent un enseignement ordinaire avec des mesures de soutien durant l'horaire normal. Le modèle « séparé transitoire » regroupe les enfants migrants et les sépare de leurs pairs durant un temps limité. Une partie de l'enseignement est suivie néanmoins avec toute la classe. L'enseignement extracurriculaire est dispensé hors du temps scolaire mais dans l'école et sous l'égide du ministère de l'Éducation du pays. Des notes complémentaires précisent qu'en Estonie, « ces mesures correspondent aux enfants immigrants russophones inscrits dans des écoles ou des classes où la langue d'instruction est le russe (au moins pour 60 % du programme d'études). Dans ces écoles et ces classes, l'apprentissage de l'estonien est obligatoire à partir de la première année d'études ». Rares sont les pays qui n'ont mis en place aucune mesure de soutien.

Eurydice est une mine : n'hésitez pas à vous perdre dans ses réseaux électroniques vous retrouverez toujours votre chemin et de quoi vous nourrir, surtout en anglais ! ■



Eurydice a été créé en 1980 par la Commission européenne. Ce réseau institutionnel recueille, examine et diffuse des données comparables sur les politiques et les systèmes éducatifs européens. Les informations portent sur la structure et l'organisation des systèmes éducatifs à tous les niveaux d'enseignement. On y trouve des descriptions nationales des systèmes éducatifs, des analyses comparatives sur des thèmes spécifiques, des indicateurs et des statistiques. Son unité centrale européenne, établie à Bruxelles, assure la coordination et l'animation du réseau ainsi que son site Internet ; chaque pays ayant une unité qui appartient aux structures éducatives nationales, en France il s'agit de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).

Trente pays sont couverts par le réseau Eurydice : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède et la Turquie. On ne compte pas moins de onze langues officielles mais la majorité des ouvrages sont publiés en allemand, anglais et français.

# Naissance d'une école populaire ?

**Au groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul (59), l'inspecteur de la circonscription, les enseignants et les chercheurs nous ont longuement parlé d'une expérimentation pédagogique assez rare : depuis 2001, tous les enseignants de ces deux écoles mettent en œuvre la pédagogie Freinet et les effets de leur travail sont évalués par une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation de l'université Lille 3 (laboratoire THEODILE). Voici la synthèse que nous avons faite d'un passionnant échange avec eux. Pour en savoir plus, n'hésitez pas à vous plonger dans leurs différents écrits...**

## Du côté de l'inspecteur de la circonscription

Il est intéressant de faire connaître cette expérience parce qu'elle montre que l'expérimentation bien contrôlée – c'est-à-dire limitée dans le temps et évaluée – peut être bénéfique. Dans cette école expérimentale, la pédagogie Freinet est mise en œuvre, depuis la maternelle jusqu'au CM2, par des enseignants qui sont tous arrivés en même temps, par dérogation au mouvement des professeurs d'école. C'est assez rare. C'est le résultat d'une ferme détermination et de longues négociations avec l'administration, avec les syndicats, avec les parents d'élèves et aussi avec l'ICEM Nord-Pas-de-Calais (Institut coopératif de l'école moderne).

Dans ce quartier et dans cette école, la vie scolaire s'était beaucoup dégradée, violence et mauvais résultats scolaires. La situation de ce secteur, ingrate, semblait sans issue. Nous avons donc déposé un projet d'expérimentation auprès de l'inspecteur d'académie. C'est bien l'institution qui a installé l'expérience et qui a souhaité une évaluation de la part d'une équipe de chercheurs. Au départ, les enseignants (proposés par l'ICEM) ne connaissaient pas les chercheurs qui, eux-mêmes, n'avaient pas de liens avec ce mouvement pédagogique. Pour ces enseignants militants il s'agissait d'une véritable prise de risque. L'expérience montre que des militants peuvent entrer dans une démarche institutionnelle et évaluative sans perdre leur âme !

Comme la question était : « Est-ce qu'une pédagogie, comme la pédagogie Freinet, convient aux plus déshérités ? », il a fallu être très vigilant pour garder les élèves du quartier. En effet, les pédagogies « alternatives » atti-

rent prioritairement une population favorisée ou, au contraire, des élèves en très grande difficulté envoyés par d'autres écoles qui n'arrivent plus à faire face. De plus, ce genre d'expérience inquiète les milieux populaires. Certains parents s'en sont émus. Ainsi, il n'était pas question, au départ, de modifier la structure même de l'école et de rompre avec la forme classe, les parents avaient besoin de ces points de repères.

Ce type d'expérience est très fragile et il faut être attentif pour se faire accepter par le milieu au sens large : parents, collègues des autres écoles ou du collègue, institution, mairie, etc. L'équipe enseignante a vraiment joué le jeu aux différents niveaux. Aujourd'hui, en tant qu'inspecteur, j'ai des raisons d'être satisfait car les résultats sont inespérés au vu de la situation initiale (augmentations des acquisitions des élèves et réduction des actes de violence), de plus cette expérimentation a eu un effet dynamisant sur les écoles du secteur.

## Du côté des enseignants

Pour nous enseignants, la pédagogie Freinet est une pédagogie de la rupture. En simplifiant on peut dire que « la vie entre à l'école et que l'école va vers la vie ». Au quotidien, cela signifie que nous partons de l'expression des enfants, de leur vécu, de leurs productions et que nous les relient à la culture scolaire, aux programmes, au patrimoine culturel extérieur. Entre les productions des enfants et les savoirs scolaires, nous faisons des liens même si cela reste toujours en tension. Ce qui est de l'ordre de la vie sociale de l'école, de la régulation des conflits passe en second et est toujours en lien avec la mise au travail des élèves, leur rapport au savoir et leurs apprentissages.

Ces conceptions engageant de profondes modifications des pratiques pédagogiques et une certaine prise de risque. La posture est anxiogène : il faut un étayage fort pour pouvoir accueillir l'événement, ce qui va venir, les productions des élèves. La mise en œuvre de ce type de pédagogie a été rendue possible par le travail d'équipe qui est très important ici. De la maternelle au CM2, nous sommes tous des professionnels expérimentés, avec un projet clair et

une ferme volonté de travailler ensemble. Nous sommes également en recherche permanente, avec beaucoup de co-formation et de formation continue. Pour innover, la confiance est essentielle : confiance dans l'équipe, confiance dans l'institution. Ces conditions sont réunies ici, ce n'est pas le cas partout. Nous revendiquons l'évaluation même si ce n'est pas facile, et même si l'on peut se demander pourquoi nous serions plus évalués que les autres. Il semble que cette approche affective et sensible des apprentissages évite toute mise à l'écart de gamins. Le creuset coopératif de l'école est très puissant. Cette pédagogie a transformé le rapport des enfants au travail, aux contenus scolaires et à l'école. Elle a aussi modifié le rapport des familles à l'école.

## Du côté des chercheurs

Pour nous chercheurs, le plus caractéristique dans le travail fait ici, c'est la mise en œuvre d'un principe de base souvent évoqué mais très rarement appliqué : « Nul ne peut apprendre à la place de l'élève ». Dans cette école, les enseignants ne cherchent pas à transmettre des savoirs ou des savoir-faire mais véritablement à aider à apprendre et nous avons pu voir les effets tout à fait bénéfiques de ce mode de travail pédagogique.

On dit souvent qu'on ne sait pas grand-chose des effets des pédagogies alternatives. Aujourd'hui, nous avons cinq années de recherches, des données multiples qui, globalement, montrent que, s'il n'y a pas de miracle, il y a ces effets qui sont quand même extraordinaires pour cette population d'élèves et c'est suffisamment rare pour être noté.

Cette expérience montre qu'il n'y a pas nécessairement séparation et répartition dans le temps entre socialisation et apprentissages. Contrairement à nombre de discours courants, la centration sur les apprentissages a participé à la construction du calme, de la tranquillité. L'expérience montre aussi qu'il n'y a pas d'opposition entre fonctionnement collectif et individualisation des apprentissages. Les deux sont articulés. Les mécanismes pervers que l'on retrouve souvent dans l'individualisation – mise à l'écart de certains élèves, accentuation des disparités, etc. – ne s'observent pas ici.

Entretien réalisé avec

Sylvain HANNEBIQUE (enseignant)

Marcel THOREL (enseignant)

Pascale CALCOEN (enseignante)

Jean-Robert GHIER (inspecteur de l'éducation nationale)

Yves REUTER (universitaire, responsable de la recherche)

Cora COHEN (universitaire, didactique des sciences)

Anne-Marie JOVENET (universitaire, clinicienne)

Dominique LAHANIER-REUTER (universitaire, didactique des mathématiques)



## Peut-on parler de « bonnes pratiques » ?

Pour nous enseignants Freinet, l'expression « bonnes pratiques » convient bien. Mais c'est difficile à expliquer. Il faudrait définir précisément la « méthode naturelle d'apprentissage » ou le « tâtonnement expérimental » et ce n'est pas simple ! Disons que les bonnes pratiques sont celles qui permettent aux enfants de travailler comme des travailleurs, d'accomplir leurs tâches : écrire des textes, mener des recherches-maths, faire des conférences, réaliser des œuvres artistiques, etc. Les bonnes pratiques ne sont pas prédéfinies, elles sont sans cesse ré-étalonnées. Elles sont bonnes si les tâches sont réalisées dans le calme, avec le soin qu'il faut et pour obtenir un résultat convenable. Par exemple, en maternelle, il s'agit de faire en sorte que l'enfant n'ait pas le maître comme seul référent. Les « bonnes pratiques » sont celles qui l'aident à s'affranchir de la relation duelle, à s'adresser aux autres et au groupe.

Pour les chercheurs, il n'y a sans doute pas de bonnes pratiques en général. Les recherches montrent que ce qui est efficace pour certains ne l'est pas pour d'autres. Mais ce qui est paradoxal ici, c'est que cette pédagogie en elle-même permet de générer de la différenciation, de produire des pratiques différenciées. Et, même si certains élèves en profitent plus que d'autres, nous n'avons pas rencontré d'élève véritablement mis en échec.

Le travail de recherche concernant les apprentissages scientifiques montre qu'ici les élèves reconnaissent davantage les savoirs de leurs parents, des autres élèves et aussi des enseignants. Ailleurs, les élèves pensent qu'on ne peut pas questionner le maître parce que ce serait avouer sa propre ignorance, qu'on ne peut pas non plus interroger les autres élèves ou les parents parce qu'ils ne savent pas. Dans cette forme de travail pédagogique, la manière dont les élèves sont écoutés est caractéristique : toute la classe est responsable des questions posées et des réponses qui sont apportées. On reconnaît à chacun du savoir ou une envie de savoir.

En recherche en didactique des mathématiques, on parlerait plutôt de « pratiques efficaces ». Ici elles sont efficaces parce que la cohérence, construite par les maîtres, est perçue par les élèves. Ici, partir du vécu signifie laisser aux élèves la responsabilité d'élaborer une question mathématique. C'est un pari didactiquement incroyable ! Il peut être tenu parce que les élèves s'en emparent effectivement, parce que le travail de chacun est accompagné par l'enseignant et par la classe et aussi parce que l'ensemble des principes qui le sous-tendent – comme le traitement de l'erreur – sont articulés entre eux.

La question du vécu est délicate. Si certains travaux tendent à montrer que les élèves de milieux populaires sont prisonniers de leur vécu, aucune recherche empirique n'a mis en évidence que le fait de travailler en classe à partir de ce vécu nuisait aux apprentissages. Dans les pratiques, s'appuyer sur le vécu des élèves, peut signifier de multiples choses. Ce qui est intéressant dans ce mode de travail pédagogique, c'est la manière dont le vécu des élèves est traité. Il est construit, reconstruit, codifié, mis en interrogation et toujours repris dans des relations et activités d'apprentissage. Il existe un véritable réseau de mise en relations de différents systèmes culturels : la culture légitime, la culture scolaire, la culture de la classe et la culture extrascolaire des élèves. Les maîtres Freinet ont des manières très intéressantes de théoriser cela avec la notion de patrimoine culturel de proximité.

L'approche clinique, quant à elle, montre clairement que ce qui est central dans cette école, ce sont les savoirs, les apprentissages. Et c'est une grande différence avec les autres écoles où des études ont aussi été réalisées. Quand les maîtres Freinet parlent de leurs élèves, ils évoquent, comme les autres, les milieux familiaux et sociaux mais ils mettent bien davantage l'accent sur ce que font les élèves. Ils regardent le travail des élèves et leur manière d'entrer dans les apprentissages. C'est également vrai lorsque les élèves parlent de leurs enseignants : le rapport très individuel et affectif, partout présent, est ici différent. Le rapport de chacun au groupe est aussi important, sinon plus.

## Et les liens entre recherche et pratique ?

Nous enseignants étions, *a priori*, tout à fait intéressés par le travail de l'équipe de recherche Théodile, d'autant qu'il s'inscrivait dans une durée assez longue (cinq années) mais ne nous attendions pas à cette forme de recherche. Aujourd'hui nous commençons juste à nous comprendre mutuellement : les chercheurs ont découvert la pédagogie Freinet et nous

avons découvert le travail de recherche. Les logiques ne sont pas les mêmes. Nous avons dû comprendre que les chercheurs ne disposaient pas de l'expertise de la pratique et qu'ils ne se situaient pas dans la même temporalité : ils doivent passer du temps pour faire émerger ce qui n'apparaît pas à première vue. Chacun peut tirer un bénéfice de l'action de l'autre. Les rapports de recherche n'ont pas, directement, modifié les pratiques, mais ils ont eu une influence même diffuse, c'est certain. Mais cette recherche n'a pas été sans créer de troubles même si pour nous les apports sont très riches. Auparavant personne nous ne nous avait permis une telle réflexivité en nous parlant ainsi de notre activité.

Du côté des chercheurs nous voulons d'abord saluer les maîtres car il faut être solide pour supporter un tel suivi pendant cinq ans. Il a bien sûr fallu lever des ambiguïtés, comprendre et faire comprendre que l'on ne faisait pas de recherche-action, que l'on cherchait à décrire et analyser des effets de pratiques et non pas à les faire changer. Saisir aussi que nous n'allions pas travailler à partir des questions que se posaient les maîtres Freinet mais à partir de nos propres questionnements. Il est vrai qu'à certains moments, cela a été très dur. Pour les enseignants, par exemple, il était difficile que l'on ne leur donne pas un point de vue sur leurs pratiques. Ce qui nous importait, c'étaient leurs effets en termes d'apprentissages et on ne pouvait rien en dire dans l'immédiat. Il était aussi difficile pour eux de comprendre que nous pouvions tirer des conclusions, alors que nous n'étions pas là en permanence.

Il faut dire enfin que les échanges ont été, pour nous aussi, très riches. Ce mode de travail pédagogique dénaturalise les fonctionnements habituels et nous oblige à préciser et à interroger nos outils théoriques classiques d'analyse. De plus, les pratiques Freinet reposent sur des modes de théorisation très différents des nôtres et qui nous conduisent à interroger nos propres modèles : la question du vécu, celle du patrimoine culturel de proximité, etc. Sans démagogie, ce travail a participé de notre formation continue de chercheur. ■

## Pour en savoir plus

Contact : [yreuter@wanadoo.fr](mailto:yreuter@wanadoo.fr)

YVES REUTER et CÉCILE CARRA. « Analyser un mode de travail "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005.

DOMINIQUE LAHANIER-REUTER. « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005.

ANNE-MARIE JOVENET. « Une "didactique appropriée aux difficultés des élèves" est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés ? ». *La nouvelle revue de l'AIS* n° 33.

YVES REUTER (dir.). *Une école Freinet : fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan, 2007.

Et, en août 2007, le congrès de l'ICEM. Informations disponibles sur : [www.icem-pedagogie-freinet.org](http://www.icem-pedagogie-freinet.org)

► **Les enseignants issus des immigrations. Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école**

Frédéric Charles et Florence Legendre, Sudel, 2006, 217 p.

Ce livre est issu d'une recherche qui questionne les itinéraires des enseignants issus des immigrations et leurs représentations du métier et de l'école. Il compare les enseignants issus des immigrations et ceux « d'origine française » aux différents niveaux d'enseignement (primaire et secondaire). Dans leur parcours et leurs rapports au modèle républicain, ces enseignants sont-ils différents de leurs collègues ? Sont-ils plus sensibles aux questions de l'altérité et de la diversité dans l'école ? Doivent-ils leur réussite professionnelle à un surinvestissement scolaire ? Quel est le prix de leur mobilité sociale ? Quel est le rôle joué par leurs parents, leurs enseignants ou encore l'État ? L'expérience familiale de la migration modèle-t-elle leurs conceptions du métier ? Une enquête qui apporte un éclairage original.

► **Vous avez dit élèves difficiles. Éducation, autorité, dialogue**

Daniel Lance, l'Harmattan, 2007, 333 p.

Comment éduquer quand l'élève est en rupture sociale et scolaire et ne veut plus communiquer ? Daniel Lance aborde cette question d'une manière originale. Il reprend d'abord de savantes et passionnantes théories de la communication (en particulier le modèle dialogique de Francis Jacques). Puis, dans une seconde partie, il retrace et analyse la création d'une structure expérimentale qui deviendra la première classe relais des Alpes-Maritimes. Dans une troisième et dernière partie, il reprend les questions d'autorité et d'éducation. L'auteur, qui travaille les questions de violence et de désir (en référence à René Girard), conjugue trois approches : ses réflexions sur la communication, son travail et ses analyses sur les jeunes en difficulté, sa pratique et sa réflexion sur les arts martiaux.

► **Quelle légitimité de l'école dans une société en crise ? Journée d'étude du 9 janvier 2006**

N° hors-série des Cahiers d'Éducation & Devenir, 2007.

Ce sont les actes d'une journée organisée par l'association Éducation & Devenir. On y trouvera les textes des différentes conférences et interventions sur cette question de la légitimité de l'école. Des éclairages historique, juridique, sociologique, politique, etc., notamment ceux de Vincent Troger, Pierre Merle, Georges Felouzis, Philippe Meirieu ou Bernard Toulemonde.

► **Cultures à égalité**

Diversité, Ville-Ecole-Intégration, n° 148, mars 2007.

Malgré leur visée démocratique depuis longtemps affirmée, les politiques culturelles n'ont pas pleinement atteint leur but. Le caractère illégitime des cultures populaires demeure un défi pour l'école. Dans ce contexte, comment transmettre le patrimoine culturel et lutter contre les cloisonnements ou les ghettos culturels ? Quelles pratiques pédagogiques et quelles médiations mettre en œuvre ? Les nombreux et passionnants textes de ce numéro sont structurés autour de trois questions qui forment les titres des parties. Quelle culture ? La culture des uns, et des autres ? Comment transmettre la culture ?

► **Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit**

Gérard Chauveau, Retz, 2007, 135 p.

Un livre qui met en lumière le grand absent des polémiques sur les méthodes de lecture : le maître et sa pédagogie. Pour en finir avec la guerre des méthodes, Gérard Chauveau propose un bilan des travaux scientifiques récents sur la question de l'apprentissage de l'écrit (lecture-écriture). La première partie est consacrée aux méthodes d'hier et d'aujourd'hui et fournit d'utiles rappels historiques. L'auteur montre que de nombreux facteurs externes agissent sur l'efficacité des méthodes et qu'elles ne sont jamais seules responsables de la réussite ou de l'échec des apprentis lecteurs. La deuxième partie

analyse précisément l'apprentissage de l'écrit, présente ce qu'est le « savoir lire » indissociable du « savoir écrire », et quelles sont les compétences en jeu. La troisième partie envisage les méthodes d'apprentissage de demain et l'importance des pratiques pédagogiques des maîtres car, par-delà les méthodes, le rôle du maître et de sa pédagogie quotidienne est fondamental. Une introduction didactique à la question de l'apprentissage de la lecture destinée aux futurs et jeunes enseignants et à toute personne désireuse de comprendre les mécanismes du savoir-lire.

► **Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant seize ans**

Maryse Esterlé-Hedibel, PU du Septentrion, 2007, 309 p.

« Je décroche, tu décroches, il ou elle décroche. » Alors que l'on cherche à scolariser tous les jeunes, certains, dont le nombre est difficile à évaluer, deviennent « transparents ». Ce livre, issu de travaux de recherche, vise à mieux connaître « les populations déscolarisées ou jamais scolarisées avant l'âge de seize ans ». À partir de l'étude et de l'analyse de plusieurs histoires et parcours singuliers, l'auteur montre la complexité d'un phénomène qui mêle histoire scolaire et familiale, caractéristiques socio-économiques de la famille et de l'environnement, relations avec les pairs, rapport à l'école et au travail, interactions entre les différents protagonistes de la situation, jeunes ou adultes, etc. L'ouvrage expose également des situations où, loin du fatalisme de l'échec et du déterminisme social, des enseignants, des chefs d'établissement et d'autres adultes ont changé de regard et ont permis l'inversion de ces processus de déscolarisation.

► **Orthographe : à qui la faute ?**

Danièle Manesse et Danièle Cogis, ESF Éditeur, 2007, 250 p.

Vingt ans après avoir mené une étude sur le niveau orthographique des Français à l'école obligatoire, Danièle Manesse présente les résultats inquiétants d'une nouvelle étude menée sur 30 000 élèves de 25 collèges. Avec Danièle Cogis, elle analyse les types d'erreurs produites et se demande si l'orthographe française actuelle n'est

pas trop compliquée ? Partisanes de simplifications importantes de l'orthographe du français, les auteurs concluent en faisant des propositions de réforme de l'orthographe ainsi que sur son rôle au sein du « socle commun » des savoirs. Une importante étude scientifique à grande échelle pour éclairer les éternels débats sur la baisse supposée du niveau de l'orthographe des élèves.

L'occasion de rappeler un précédent ouvrage : *Le français en classes difficiles* (INRP, 2003, 128 p.). Ce livre est issu d'une recherche conduite avec des professeurs qui commençaient leur carrière dans différents collèges de la banlieue Nord de Paris. Il décrit les conditions exigeantes et spécifiques auxquelles sont confrontés les enseignants de français dans les classes difficiles.

► **Que vaut l'enseignement en France ? Les conclusions du Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCEE)**

Christian Forestier, Claude Thélot et Jean-Claude Emin, Stock, 2007, 293 p.

Que penser de l'actuel niveau des élèves ? Combien de jeunes gens sont en grande difficulté scolaire ? Quelles sont les forces et les faiblesses de notre système ? Pourquoi est-il injuste et sexiste ? Comment la France se situe-t-elle par rapport aux pays comparables ? Qu'est-ce qu'un « bon » lycée ? Le redoublement est-il profitable ou dommageable ? Les professeurs sont-ils convenablement évalués ? Dans une langue accessible à tous les professionnels et à tous les usagers de l'école, ce livre rassemble et commente les conclusions du haut conseil de l'évaluation de l'école (organisme officiel et indépendant) données entre 2000 et 2005.

► **Laïcité, croyances et éducation**

Spirale, n° 39, 2007. Jean-Paul Martin (coord.)

Une douzaine de textes d'historiens, philosophes, sociologues, pédagogues organisés en trois parties (Interpréter la laïcité. Éduquer à la laïcité : déontologie et pratiques. La laïcité scolaire, une exception française ?) pour réfléchir à ce qui est arrivé à la laïcité depuis une quinzaine d'années.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

## Apprendre les sciences

« Apprendre à lire, écrire, compter ». La formule revient périodiquement, signifiant que l'école primaire devrait limiter ses ambitions à ces apprentissages dits de base. Il est vrai que ce sont des apprentissages essentiels, difficiles, et qu'un nombre non négligeable d'élèves (notamment ceux vivant dans des contextes familiaux et sociaux fragilisés) ne les maîtrise pas, ou insuffisamment, à l'entrée en sixième. Même si ce nombre n'augmente pas, sa stabilité est signe d'échec pour l'école. Faut-il, pour autant, abandonner les autres disciplines, notamment scientifiques ?

Cette question est ancienne et l'histoire de la place des sciences à l'école est un peu incertaine. Aujourd'hui, cet enseignement, revivifié par le plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie (BO de 2000) s'appuie sur l'opération *La main à la pâte*. Impulsé par des scientifiques reconnus, ce dispositif qui existe en France depuis 1996 propose une démarche pédagogique simple mais exigeante qui se résume en dix principes (voir le site [www.inrp.fr/lamap](http://www.inrp.fr/lamap)).

Dans quelle mesure, à quelles conditions ces principes et leur mise en œuvre peuvent-ils permettre l'acquisition d'une culture scientifique par tous les élèves, notamment les plus éloignés de la culture scolaire ? Le premier principe qui énonce que « les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent sur lui » peut être interrogé à la lumière des différents travaux portant sur le rapport au monde (rapport au réel, au vrai et au savoir) des élèves de milieux populaires. On peut se reporter, notamment, aux travaux de l'équipe ESCOL sur la « scolarisation des objets du monde » (voir XYZep n° 26 « Apprendre à l'école maternelle »).

Le cinquième principe : « Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux » renvoie à la question fondamentale du rapport au langage. Que peut signifier « leurs mots à eux » pour ces enfants qui, comme le décrit Bernard Lahire dans *Culture écrite et inégalités scolaires*, sont dans un « rapport oral-pratique » au langage et au monde et ne parviennent pas à maîtriser les dimensions « scripturales » nécessaires à certains apprentissages ?

Dans le dossier de ce numéro, lié à un colloque organisé par *La main à la pâte*, l'inspection académique de Mâcon et le centre Alain Savary, vous trouverez des éclairages sur ces importantes interrogations. Beaucoup reste à faire au sujet de l'enseignement des sciences et des milieux populaires : nombre de questions à propos des rapports de cet enseignement avec les savoirs savants, la didactique et la sociologie de l'éducation et de la connaissance ; autant d'enquêtes à mener sur la question des savoirs enseignés, la manière dont ils s'enseignent, et la manière dont les élèves y font face, de manière socialement différenciée. ■

Françoise Carraud, centre Alain Savary

### ■ ZOOM

*Écrire beaucoup pour écrire mieux*

### ■ RECHERCHE

*Les arts du cirque en EPS*

### ■ BOUSSOLE

*Réussite éducative : mise en œuvre*

### ■ RESSOURCES

*Une télévision pour l'éducation*

### ■ ENTRETIEN

*Le Programme de soutien à l'école montréalaise*

### ■ BRÈVES

## DOSSIER

### *Sciences pour tous : mêmes chances pour tous ?*

Enseigner les sciences à l'école reste problématique. Pour les élèves de milieux populaires les contradictions se multiplient : est-ce un apprentissage nécessaire, urgent, important, aisé, efficace, etc. ? À l'occasion du colloque organisé par *La main à la pâte*, l'inspection académique de Mâcon et le centre Alain Savary, ce dossier vous propose, en avant-première, des textes de Cora Cohen Azria, Bernard Lahire et Pierre Léna qui donneront lieu à conférences et communications.

INRP, Lyon, 17 et 18 octobre 2007

### Un séminaire de formateurs

*Approches d'un mode de travail pédagogique en « milieux difficiles »*

Informations : [www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs](http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs)  
ou [francoise.carraud@inrp.fr](mailto:francoise.carraud@inrp.fr)

# Écrire beaucoup pour écrire mieux

Thierry Broux, coordonnateur du Réseau de réussite scolaire États-Unis (Lyon 8<sup>e</sup>)

À l'école Giono, nous avons, depuis trois ans, mis en place un dispositif d'écriture libre : le « cahier d'écriture ». Cette proposition pédagogique nous avait été présentée en 2004, lors d'un stage REP intitulé : « Pourquoi les élèves ne fixent pas les apprentissages ? » et elle correspondait bien à une de nos priorités : améliorer les productions d'écrits des élèves. C'est ainsi que, de la grande section de maternelle au CM2, quasiment toutes les classes de notre école se sont lancées dans cette aventure du « cahier d'écriture ».

C'est un véritable travail d'équipe qui a été soutenu et accompagné par une formatrice de l'IUFM dans le cadre du Pôle académique de soutien à l'innovation (PASI) de l'académie de Lyon<sup>1</sup>. Pendant deux années nous nous sommes régulièrement réunis pour échanger sur nos manières de mettre en place ce dispositif dans nos classes, sur nos difficultés et nos réussites. Nous avons également pris du temps pour écrire ensemble, sous la forme d'ateliers d'écriture. Écrire pour à la fois expérimenter certaines consignes d'écriture et aussi pour vivre nous-même cette expérience d'écriture avant de la faire vivre à nos élèves.

Ainsi, peu à peu, sous des formes certes variées mais en respectant une même méthodologie, chaque enseignant a pu proposer dans sa classe des temps fréquents et réguliers pour écrire. Ces temps sont distincts des temps habituels et des formes ordinaires de production d'écrits. Ils ne se substituent pas à eux mais les complètent. Les élèves ont un cahier personnel ; ils peuvent écrire ce qu'ils veulent ; ils n'ont pas le droit de dessiner ; le cahier n'est pas corrigé ; les textes peuvent être lus aux autres mais personne n'est obligé de le faire. Progressivement, dans certaines classes des

consignes ont été proposées, surtout sur le mode du fragment autobiographique et la forme « atelier d'écriture » s'est parfois imposée (avec ses quatre temps : consigne, écriture, lecture aux pairs, réactions).

En maternelle, le dispositif a évolué selon les années et les périodes mais les élèves ont toujours été enthousiastes pour écrire ainsi. Au CP, l'enseignante commence en janvier, elle explique : « Vous pouvez écrire ce que vous voulez et vous pouvez aller chercher dans toutes les ressources de la classe (tableau, affiches, dictionnaire, albums étudiés, bibliothèque...) et dans vos cahiers... ». Au CE2, le maître présente le cahier d'écriture en début d'année en disant : « Ce cahier vous appartient et vous pouvez écrire sans que je corrige ; son but est de vous donner envie d'écrire et de vous faire progresser en production de textes ».

Certains enseignants écrivent avec les élèves, d'autres les observent ; certains interviennent beaucoup, d'autres peu. La maîtresse de CP choisit de rester au bureau : « contrairement à toute autre activité, je ne veux en aucun cas qu'ils se sentent jugés ou évalués ». « Je ne leur impose ni la quantité, ni la qualité (pour ces deux points il existe la production d'écrits), même si je peux corriger à la demande des élèves. En cours d'écriture, certains enfants viennent me voir pour des précisions orthographiques ou simplement pour se rassurer quant à leur production en me demandant une validation. En fin de séance, les élèves qui le souhaitent viennent lire devant la classe ».

L'évaluation de ce type de travail n'est pas facile. Lorsque nous nous interrogeons sur son utilité, certains parlent du comportement des élèves : « Les voir réfléchir, barrer, sourire, se regarder, replonger, et continuer encore... ». Au bout de la troisième année, tous les enseignants s'accordent sur un constat de réussite. À chaque séance, de plus en plus d'élèves s'organisent et respectent les consignes, le sourire est toujours au rendez-vous. Les élèves sont contents d'avoir ce temps et cet espace pour écrire des textes qui les concernent. Ils sont très calmes, concentrés, écrivent tous, des textes qu'ils sont souvent fiers de lire. Pour beaucoup, c'est un des meilleurs moments de la semaine et leur cahier est un véritable trésor ; même sans protection, il reste toujours dans un état quasiment neuf ! Un élève de CP qui avait perdu son cahier s'est mis à

## Extraits de dialogues au CP

- L'élève : « On n'a pas le droit de recopier et de faire des lignes ? »
- La maîtresse : « Si, tu as le droit. »
- L'élève : grand sourire et retour rapide à sa place pour écrire ce qu'il veut.
- L'élève : « Maîtresse, je peux inventer une phrase sans regarder, mais j'ai peur de me tromper. »
- L'élève : « J'ai le droit de recopier un album ? »
- La maîtresse : « Oui, tu as le droit. »
- L'élève : se met à recopier un des albums sur lequel on a travaillé. Au début des autres séances, il est allé chercher cet album pour retrouver l'endroit où il s'était arrêté lors de la séance précédente. Il a ainsi recopié tout un album.

pleurer à chaudes larmes alors que la perte d'autres cahiers n'avait pas suscité chez lui d'émotion particulière...

Au-delà de ce plaisir évident, l'organisation générale des apprentissages a changé, le « cahier d'écriture » tendant à devenir « une situation de référence » (situation d'apprentissage autant que de réinvestissement). Nous avons aussi constaté : une augmentation du volume de production, une meilleure cohérence dans la production d'écrit, une meilleure utilisation des temps, une amélioration du registre de l'écrit, et globalement, un petit peu moins d'erreurs par ligne, surtout moins d'erreurs de segmentation, d'écoute et d'accent. Plus globalement, si le rapport à l'écrit des élèves s'est transformé, ce « projet ambitieux nous a conduits à modifier notre propre vision de l'écrit... » ■

L'équipe qui a réalisé ce travail était composée d'enseignants du groupe scolaire Jean Giono (Réseau de réussite scolaire Lyon États-Unis) : Myriam Barthélémy, Sandie Berthaud, Thierry Broux, Thomas Decoeur, Roselyne Siard, José Thévenin, Virginie Vincendon, Paule Wampfler.

1. <http://www2.ac-lyon.fr/services/pasi/public/DAction.php?action=68>



# Les arts du cirque en EPS

Marie-Carmen Garcia, université Lumière-Lyon 2, Groupe de recherche sur la socialisation (GRS)



« ... Parce que faire faire de la danse à nos élèves, ce n'est même pas la peine ». Cette réponse d'un enseignant d'EPS auquel nous demandions pourquoi il enseignait les arts du cirque s'appuie sur l'idée que, dans certains établissements, programmer de la danse est plus difficile qu'ailleurs et qu'une pratique comme le cirque peut être « mieux adaptée » à certaines populations. En effet, l'art chorégraphique est considéré par nombre de professeurs exerçant dans des ZEP comme trop « féminin » et « scolaire » pour être proposé sans encourir des incidents disciplinaires provoqués par les garçons les plus proches de la « culture de rue » (normes et valeurs de virilité, goût du risque et du défi...). Or, les cours d'éducation physique et sportive doivent comporter des enseignements de pratiques artistiques.

Pour répondre à cette obligation, certains enseignants se tournent depuis quelques années vers le « nouveau cirque » (appelé aussi « cirque contemporain », « cirque d'art » ou « cirque de création »), forme artistique intégrant prouesse et virtuosité physiques dans des spectacles inspirés du théâtre et de la danse. L'enseignement des pratiques circassiennes attire principalement des professeurs exerçant dans des collèges de quartiers populaires. En effet, faisant appel à la fois à la performance physique – considérée comme étant plutôt du goût des garçons – et à la création artistique – pensée comme proche plutôt du goût des filles –, le cirque revêt une image de « mixité ». De plus, son caractère ludique serait à même, selon les enseignants, de lever les résistances de certains élèves, des jeunes hommes surtout, envers les normes scolaires.

La convocation du cirque à l'école émane ainsi de la conjugaison de représentations différentielles des sexes et des connotations « genrées » des pratiques avec des théories implicites du handicap socioculturel (qui prennent appui sur des représentations déficitaires des élèves et de leur milieu familial). Dit autrement, le cirque permettrait aux garçons éloignés de la forme scolaire de s'engager dans une démarche créative ou expressive.

Ces constats nous ont portés à nous intéresser à l'effet des positions scolaires sur les modes d'apprentissage du cirque à l'intérieur d'une population relativement homogène sous le rapport de l'origine sociale (les élèves d'établissements situés dans des quartiers populaires). De manière centrale, nous avons volontiers les filles aux acrobaties au sol, les garçons aux équilibres ; les deux sexes partageant un certain goût pour le jonglage. Mais, au-delà des modalités sexuellement différenciées d'apprentissage du cirque, on constate que l'intérêt masculin pour la scénographie et l'ordonnement des mouvements (avec des visées esthétiques) est relativement important (en comparaison avec ce qui se passe dans l'apprentissage de la danse) lorsqu'on a affaire à des élèves en réussite scolaire. En revanche, il est quasiment inexistant pour les garçons liés à la « culture de rue ».

Nos analyses montrent en effet que l'association entre prouesse physique et démarche artistique dans le cirque, remarquée par certains enseignants d'EPS, ne favorise guère la « mixité » ou les apprentissages artistiques

de jeunes hommes distancés de la culture scolaire. Elle favorise plutôt l'activation de dispositions esthétiques inédites (scénographie, « expressivité », mise en scène...) chez des garçons de milieux populaires dont les socialisations sociales-sexuées les portent à adopter des conduites sociales (pratiques culturelles, sportives...) et des goûts culturels en accord avec les normes et valeurs scolaires.

Le cirque à l'école apparaît ainsi comme une forme culturelle en congruence forte avec certaines socialisations masculines en milieu populaire : celles de garçons en réussite scolaire. Plus largement, les analyses effectuées mettent en lumière de sensibles variations physiques et artistiques liées à des modalités de production des identités sexuées (dans le processus de socialisation) différentes au sein d'un même milieu social.

Les arts du cirque, moins scolaires (autrement dit dont l'enseignement est moins intensément et durablement travaillé par la didactique et la pédagogie) que la danse proposée à l'école, se présentent de manière singulière comme une pratique physique artistique en congruence avec les dispositions physiques et les appétences culturelles de garçons de milieux populaires « bien disposés » socialement à l'égard du travail scolaire. Pour eux, les arts du cirque représentent, dans bien des cas, la première rencontre « intéressante » avec les arts vivants. ■

L'opération de recherche dont est issu ce texte avait pour objet d'analyser les « effets » sur la mixité de l'enseignement du cirque en EPS. Les matériaux d'analyse sont constitués de 32 entretiens avec des acteurs institutionnels, enseignants et élèves ; 66 questionnaires visant à connaître les propriétés (âge, sexe, trajectoire scolaire, milieu d'origine) et certaines pratiques sociales (sportives, artistiques, culturelles) de collégiens inscrits dans des ateliers de pratiques artistiques « cirque » et 129 questionnaires administrés à des lycéens (enquête réalisée avec Cécile Vigneron). À ces données s'ajoutent quatre enquêtes sociographiques menées dans des établissements scolaires (dont une effectuée par Guillaume Jaubert) et des observations régulières de cours de cirque.

En 2005-2006, la très grande majorité des ateliers artistiques (partenariat DRAC et rectorat) de cirque de l'académie de Lyon étaient ouverts dans des établissements classés en ZEP. 31,8 % des élèves inscrits étaient des garçons. L'ensemble des élèves des ateliers (filles et garçons) provenait majoritairement de milieux populaires et de « classes intermédiaires » (40 % des élèves avaient un père ouvrier ou employé et la mère de 54 % d'entre eux était employée ou ouvrière. 19,7 % des pères de ces élèves appartenaient aux « professions intermédiaires » et c'était le cas pour 18,2 % des mères). En outre, 86 % de ces élèves n'avaient jamais redoublé.

# Réussite éducative : mise en œuvre

Joce Le Breton, centre Alain Savary



Entré en application dans le courant de l'année 2005, le plan de cohésion sociale vise à « redonner à chacun la possibilité de vivre dignement au sein de notre communauté nationale ». Trois piliers fondamentaux structurent ce plan : l'emploi, le logement et l'égalité des chances. La « réussite éducative » regroupe deux programmes de l'égalité des chances : le programme 15, « Accompagner des enfants en fragilité », et le programme 16, « Accompagner des collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire ». Elle vise à soutenir des parcours de réussite d'enfants et d'adolescents fragilisés, de deux à seize ans, vivant dans des quartiers défavorisés et scolarisés en éducation prioritaire, notamment dans les réseaux « ambition réussite ». Elle propose deux dispositifs : les PRE, projets de réussite éducative et les IRE, internats de réussite éducative. La démarche de « réussite éducative » vise à mettre en cohérence ces deux dispositifs avec ceux déjà existants : contrats éducatifs locaux, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, école ouverte, qui ne permettent pas toujours de prendre en compte la population la plus fragilisée. Elle s'inscrit dans une nouvelle logique articulant une entrée territoriale et une entrée par les publics. La « réussite éducative » se caractérise par une prise en charge du jeune dans sa globalité, une approche individualisée des parcours éducatifs et un appui à la fonction parentale.

L'État a donné les orientations de ce programme tout en laissant une grande latitude au niveau local et, à l'issue de la première année, sa mise en place a été évaluée. Fort de ce bilan, un guide méthodologique a été élaboré pour donner aux acteurs de terrain des repères pour la construction de leur propre projet. Ce guide se structure autour de deux grandes questions :

« Qu'est-ce qu'un projet de réussite éducative ? » et « Le PRE aujourd'hui ? ». La première permet de traiter dix-huit thématiques. Parmi les thèmes abordés, signalons l'articulation du PRE avec les autres dispositifs partenariaux, les différentes structures juridiques supports des projets, le cadre de la convention pluriannuelle, le pilotage et la coordination, l'évaluation. D'autres aspects de la mise en œuvre des projets sont également examinés : mobilisation des partenaires, rôle et composition de l'équipe pluridisciplinaire, partage des informations entre professionnels. Concernant ce dernier point, le guide énonce une dizaine de principes sur lesquels s'appuyer pour élaborer une charte de confidentialité. Bien évidemment, le repérage et l'orientation des enfants vers les dispositifs, le diagnostic, la place de la famille sont pris en considération. Chacune des thématiques est illustrée par de bonnes pratiques mises en œuvre sur les territoires. La seconde partie du guide, « Le PRE aujourd'hui ? », décrit les projets réalisés dans une douzaine de villes et propose des interviews d'acteurs. Puis, un certain nombre de parcours individualisés sont exposés sous une forme synthétique. Ces fiches concernent toutes les tranches d'âges et traitent de différentes problématiques telles que l'absentéisme, le manque de motivation scolaire, les difficultés familiales, de santé, etc.

En juin 2006, soit un an après le lancement de la « réussite éducative », un rapport, coordonné par Dominique Glasman, professeur de sociologie, a été remis à la Délégation interministérielle à la ville (DIV). À cette même date, les premières rencontres nationales de la « réussite éducative » ont été organisées. Durant cette journée, Dominique Glasman

est intervenu sur la problématique du PRE en s'appuyant sur les travaux de consultants mobilisés par la DIV et les enquêtes complémentaires qu'il a lui-même menées.

Il a clairement énoncé trois préconisations. D'abord privilégier la souplesse dans la mise en œuvre locale des projets de réussite éducative tout en favorisant la mutualisation des expériences. Puis allouer les financements à la coordination, à l'ingénierie du projet ainsi qu'à la rétribution des fonctions de référent. Et enfin, associer l'ensemble des acteurs de terrain, travailleurs sociaux et associations dans la phase de conception du projet afin de favoriser leur engagement, d'assurer la pertinence du projet, le travail partenarial. Puis, Dominique Glasman a affirmé plusieurs exigences. Selon lui, il faudrait, à terme, faire porter l'évaluation sur les effets du PRE c'est-à-dire sur les évolutions des enfants qui en bénéficient et sur le bien-fondé de l'individualisation pour chacun d'entre eux. Il importerait également de cerner plus précisément les contours de la réussite éducative afin de pouvoir définir les actions appropriées et savoir quels aspects privilégier dans le suivi des enfants. Le PRE mériterait aussi d'être inscrit dans la durée, ce qui suppose une ténacité institutionnelle autant que politique car toute action éducative demande du temps. Il serait encore nécessaire de prendre en compte l'individu sans oublier que les conditions sociales dans lesquelles il vit sont pour partie responsable de la « fragilité » qu'on lui reconnaît. Et enfin, il reste essentiel de respecter la dignité des familles en dépit de la déqualification sociale qui les affecte, en proposant des modes de prise en charge de leurs enfants qui les reconnaissent en tant que parents et citoyens. ■

#### Une présentation du plan de cohésion sociale :

[www.cohesionsociale.gouv.fr/plan-cohesion-sociale/6.html](http://www.cohesionsociale.gouv.fr/plan-cohesion-sociale/6.html)

#### La plaquette de présentation du dispositif « réussite éducative » :

[www.cohesionsociale.gouv.fr/les-dossiers/reussite-educative/documentation/donner-toutes-ses-chances-un-enfant-1140.html](http://www.cohesionsociale.gouv.fr/les-dossiers/reussite-educative/documentation/donner-toutes-ses-chances-un-enfant-1140.html)

#### Le guide méthodologique du projet de réussite éducative :

[www.ville.gouv.fr/pdf/editions/reussite-educative-guide.pdf](http://www.ville.gouv.fr/pdf/editions/reussite-educative-guide.pdf)

Vient de paraître dans la collection Repères aux éditions de la DIV (juin 2007, 178 p.)

#### Le dossier « réussite éducative » :

[www.cohesionsociale.gouv.fr/les-dossiers/reussite-educative/188.html](http://www.cohesionsociale.gouv.fr/les-dossiers/reussite-educative/188.html)

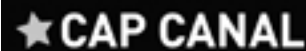
#### La conférence de Dominique Glasman :

<http://i.ville.gouv.fr/divbib/doc/ExpDIV29-06-2006.pdf>

#### Le rapport coordonné par Dominique Glasman :

<http://i.ville.gouv.fr/divbib/doc/rapDIV12-07-06.pdf>

# Une télévision pour l'éducation



Entretien avec **Philippe Meirieu**, professeur des universités, responsable pédagogique de Cap Canal

**P**our connaître Cap Canal le mieux est, bien sûr, de vous installer devant votre téléviseur mais, pour recevoir cette chaîne, vous devez être abonné au câble, habiter Lyon ou sa région, Saint-Étienne ou Grenoble... Pour tous les autres, vous pouvez aussi vous connecter sur [www.capcanal.com](http://www.capcanal.com). Vous y trouverez d'immenses ressources pour penser et pour agir avec vos élèves, avec vos collègues, avec les parents de vos élèves... Pour vous aider à naviguer, nous avons demandé à Philippe Meirieu, responsable pédagogique de cette chaîne, de nous indiquer quelques itinéraires.

## Pourquoi Cap Canal ? Comment ?

Cap Canal est chaîne unique : une télévision de service public, financée par les collectivités territoriales, en partenariat avec l'éducation nationale (inspection académique du Rhône, CRDP de Lyon, IUFM de Lyon), sans aucune publicité et entièrement consacrée à l'éducation. Créée à l'origine pour les écoles primaires, Cap Canal s'est développée et concerne aujourd'hui toutes les tranches d'âges (école, collège, lycée), l'université, la formation des adultes et les parents. Notre objectif : offrir des programmes de qualité, techniquement bien faits, pas ennuyeux et susceptibles de permettre à tous ceux et toutes celles qui sont concernés par les questions éducatives de trouver des éléments de réflexion et des pistes d'action. Nous voulons, en effet, nous situer radicalement en dehors des clichés misérabilistes et des discours de déploration sur l'école : non que nous refusions de regarder les difficultés en face, mais parce que nous choisissons de montrer comment ceux et celles qui y sont confrontés se mobilisent ; nous voulons témoigner de l'inventivité pédagogique et contribuer à cette mutualisation des savoirs en éducation qui est si nécessaire aujourd'hui. Nous sommes aussi très attentifs à toutes les formes de partenariats constructifs qui peuvent se nouer. Nous cherchons à les mettre en valeur et, dans la mesure de notre possible, à les accompagner.

Concrètement, Cap Canal, c'est une toute petite équipe de sept personnes... Mais nous travaillons beaucoup avec les producteurs locaux, en particulier pour la réalisation des documentaires qui servent de points de départ à nos plateaux. Nos équipes vont donc travailler dans les établissements scolaires, avec les enseignants, et s'efforcent

### – La liste des magazines de l'école primaire :

[www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire)

Et, particulièrement, les magazines dont les films documentaires ont été tournés en REP :

**De l'école au collège :** [www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/systeme\\_educatif/?alndex=1](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/systeme_educatif/?alndex=1)

**Les relations parents école :**

[www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/systeme\\_educatif/?alndex=2](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/systeme_educatif/?alndex=2)

**L'école à petits pas (les classes passerelles) :**

[www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/systeme\\_educatif/?alndex=3](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/systeme_educatif/?alndex=3)

**Plaisir de lire à l'école :** [www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/langage\\_lecture/?alndex=1](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/langage_lecture/?alndex=1)

**Découvrir le livre en maternelle :**

[www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/langage\\_lecture/?alndex=2](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/langage_lecture/?alndex=2)

**L'école au carrefour des cultures :** [www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/citoyennete](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/citoyennete)

**Le théâtre à l'école :** [www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/education\\_artistique](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/education_artistique)

**Éduquer à la consommation et à la nutrition :**

[www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_primaire/sante\\_prevention](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/sante_prevention)

### – La liste des magazines du collège et du lycée :

[www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_secondaire](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_secondaire)

### – La liste des magazines Questions de parents :

[www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/questions\\_parents](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/questions_parents)

de rendre compte au mieux de ce qui s'y passe. Nous sollicitons ensuite des experts susceptibles d'apporter des éclairages intéressants. Nous essayons d'être, à la fois, au plus près du terrain et à un bon niveau de réflexion... Ce qui n'est pas contradictoire, bien au contraire. »

## Quel intérêt pour les enseignants d'éducation prioritaire ?

### Quelle utilité ?

Les enseignants d'éducation prioritaire sont ceux qui sont exposés aux problèmes les plus difficiles : ce sont aussi eux, souvent, qui ont mis en place les dynamiques les plus innovantes. Nous nous appuyons beaucoup sur eux et de très nombreuses émissions présentent des problématiques particulièrement importantes pour les ZEP. Nous nous efforçons, dans tous les cas, de montrer comment on peut renverser les fatalités sociales et créer des logiques de réussite, que ce soit dans le domaine des apprentissages académiques (l'accès à la langue, à la littérature, aux mathématiques, etc.) ou dans le domaine de l'apprentissage citoyen (les questions de violence, de formation à la démocratie, de relation avec les familles, etc.). Chaque fois nous nous demandons : où est le déclic ? Qu'est-ce qui a permis d'arrêter la spirale de l'échec ? Comment les acteurs ont pu se mettre en projet et porter des initiatives dont les élèves ont profité ? Chaque fois, aussi, nous nous interrogeons sur la pertinence des stratégies et, sans « donner des leçons » à quiconque, nous tentons d'aider au déryptage des problèmes... C'est pourquoi je suis convaincu que beau-

coup de nos émissions peuvent être de très bons outils pour des équipes : les regarder ensemble permet d'engager des réflexions, de nourrir le débat et de favoriser l'inventivité. De même, nous avons des émissions en direction des familles qui peuvent servir de points d'appui efficaces pour des réunions ou des rencontres de travail : sur les devoirs à la maison, le passage en sixième, les élèves qui ne veulent pas lire, etc. »

## Pour les formateurs et accompagnateurs de ces enseignants ?

Notre partenariat privilégié avec l'IUFM de Lyon nous rend très sensibles aux problèmes de formation initiale et continue. Notre catalogue représente une véritable bibliothèque d'outils de formation. Beaucoup d'entre eux sont accompagnés de références et de fiches pédagogiques ou techniques... Par ailleurs, nous travaillons souvent avec des formateurs pour la conception même des films et nous en avons toujours sur les plateaux : ils témoignent de notre souci d'accompagner les personnes et les équipes... Enfin, nous sommes très attentifs aux propositions qui nous sont faites en fonction des besoins de formation et nous nous efforçons de leur donner la meilleure suite possible. Nos émissions ont trois vies : une première vie lors du passage à l'antenne, une deuxième vie dans l'utilisation individuelle par visionnage sur Internet et une troisième vie – à laquelle nous croyons beaucoup – par le prêt et la vente de DVD qui sont des supports à des activités de formation. ■

# Le Programme de soutien à l'école montréalaise

Entretien avec Jean Archambault



**Jean Archambault, professeur agrégé au département d'administration et fondements de l'éducation de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, est responsable du secteur de la gestion des activités éducatives. Il a été ressource professionnelle au Programme de soutien à l'école montréalaise et conseiller pédagogique à la Commission scolaire de Montréal. À l'occasion de son passage en France, il nous a expliqué comment sont accompagnées les écoles montréalaises scolarisant des élèves de niveau primaire issus de milieux défavorisés.**

**L**e Programme de soutien à l'école montréalaise est une des mesures importantes de la réforme de l'éducation au Québec. Depuis longtemps, les dirigeants des commissions scolaires de Montréal demandaient au ministère de l'Éducation du Québec de prendre en compte la forte concentration de pauvreté à Montréal ainsi que l'importance de l'immigration. En 1997, les états généraux sur l'éducation ont abouti à plusieurs chantiers : la réforme du curriculum, la scolarisation maternelle à cinq ans à temps plein, la réduction du nombre des commissions scolaires (de 175 à 76) et leur définition linguistique (et non plus confessionnelle), et ce Programme de soutien à l'école montréalaise.

Des programmes d'aide et de soutien aux écoles de milieux défavorisés existaient déjà, en particulier le programme *Opération solidarité* et la mesure des *Maternelles quatre ans* mais ils n'avaient pas donné les résultats attendus. Le Programme de soutien à l'école montréalaise est destiné à des établissements identifiés en fonction de deux critères : le niveau socio-économique des familles et le niveau de scolarité

de la mère. Il cible les écoles qui, sur ces deux indicateurs, sont situées dans les déciles les plus bas. Au total, 123 écoles sur 344 sont concernées car les difficultés sont effectivement concentrées à Montréal. Chaque année, des écoles peuvent entrer ou sortir du programme et il y a des mécanismes de transition pour empêcher des ruptures trop fortes. Il se décline en sept mesures.

## Sept mesures

### Première mesure : des pratiques éducatives adaptées

Il s'agit de mettre en place des pratiques éducatives pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. La formulation a changé car celle du début pouvait laisser croire que les élèves de milieux défavorisés étaient nécessairement en difficulté, alors que toutes les études montrent qu'ils ont les mêmes potentialités, les mêmes capacités d'apprentissage. L'objectif est la mise en place d'autres interventions pour permettre à tous les élèves d'apprendre. Tous, quelles que soient leurs différences ou leurs spécificités. Les pratiques privilégiées sont celles qui permettent la différenciation pédagogique. Proposer des activités identiques pour tous, au même moment, risque de desservir certains. Il faut donc essayer d'offrir des activités plus larges, plus ouvertes qui tiennent davantage compte du fait que les enfants ont des connaissances antérieures différentes, qu'ils ont effectué des apprentissages différents. L'enseignant doit organiser ses interventions pédagogiques en tenant compte de chacun.

Cette mesure favorise tous les changements qui vont dans le sens d'une meilleure différenciation pédagogique et aussi d'une différenciation de l'apprentissage : travail par cycles et en équipe dans le cycle, échanges entre les enseignants, développement de la prise en charge de son apprentissage par l'élève lui-même (par une meilleure connaissance de ses processus d'apprentissage). Il faut agir dans la classe mais pas seulement, l'organisation de l'école aussi est importante, on peut, notamment, répartir différemment les ressources en personnel. L'expérience montre que si les répartitions se font de manière égalitaire (la même chose pour chacun au même moment) les ressources sont diluées et ce n'est pas efficace. L'équité doit primer sur l'égalité. Il faut travailler l'équité au plan de l'apprentissage lui-même et toujours se demander : dans

## Quelques éléments du système québécois

Le Québec est un vaste territoire avec sept millions et demi de personnes dont plus de la moitié se trouve dans la région de Montréal qui est la ville la plus pauvre du Québec.

Au Québec, le ministère de l'Éducation donne les grandes orientations et les diffuse auprès d'un autre pouvoir organisateur : la commission scolaire, qui est une sorte de gouvernement intermédiaire (avec des élus, appelés commissaires, qui gèrent un ensemble d'écoles sur un territoire donné). Sur tout le territoire il y a soixante-seize commissions scolaires dont cinq sur l'île de Montréal. Il y a des commissions scolaires francophones et d'autres anglophones mais le programme d'enseignement est le même. La langue officielle est le français (au Canada c'est l'anglais) : tous les élèves, même les nouveaux arrivants, sont éduqués en français. Les anglophones du Québec ont cependant des droits acquis et les enfants éduqués en anglais peuvent fréquenter des écoles anglophones. Les élèves récemment immigrés sont scolarisés pendant dix mois à temps plein dans des classes d'initiation à la langue française avec des enseignants spécialisés en français langue seconde.

L'école est obligatoire de six à seize ans. Les enfants fréquentent l'école de leur quartier mais, en fonction des places disponibles, il est possible de choisir son école. Dans l'île de Montréal, l'école privée accueille, au secondaire, environ 30 % des élèves issus de familles un peu plus favorisées. L'école maternelle, non obligatoire, est fréquentée à temps plein par 99 % des enfants de cinq ans. Pour les enfants de milieux défavorisés, existe le programme Maternelle quatre ans pour préparer les enfants à l'école. À Montréal, 150 écoles sur 300 bénéficient de ce programme.

cette situation d'apprentissage, les élèves sont-ils placés de façon équitable ?

### Deuxième mesure : développement de la compétence à lire

Il s'agit de consacrer plus de temps à la lecture. Cela ne signifie pas plus de temps d'apprentissage systématique mais plus de temps et d'occasions de contact avec l'écrit. Que toute l'école baigne dans la lecture, partout et tout le temps, même quand les élèves ne sont pas en classe. Les enfants de milieux défavorisés ont moins d'occasion d'être en contact



avec l'écrit. Il faut donc que les enseignants « enveloppent » littéralement les enfants de différents types d'écrits.

#### Troisième mesure : approche orientante

Avant l'orientation proprement dite et la connaissance des métiers, il faut que les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et à se projeter. La pauvreté peut conduire à vivre dans l'immédiat et à ne pas savoir planifier alors qu'à l'école, les élèves doivent toujours être dans l'avenir. C'est pourquoi il importe de leur apprendre à faire des projets, à les mener à terme et à connaître leurs forces, leurs potentialités et leurs compétences à travers ces projets.

#### Quatrième mesure : développement professionnel de la direction d'école et de son équipe

C'est un élément essentiel, très clairement décrit par la littérature scientifique : les écoles de milieux défavorisés performantes sont celles où l'équipe école et la direction sont en mouvement constant, en développement professionnel continu, en particulier par rapport à la connaissance du milieu de leurs élèves, à la compréhension de la pauvreté et des inégalités sociales. Ainsi le *Programme de soutien à l'école montréalaise* offre aux enseignants et aux équipes de direction des temps de travail en équipe (de trois à cinq jours par an) pour réfléchir et mettre en place des actions pédagogiques. Pour les directions d'école, nous animons, avec Pierre Lude, des groupes restreints de codéveloppement professionnel.

#### Cinquième mesure : accès aux ressources culturelles

Cette mesure porte essentiellement sur le développement de la fréquentation des lieux culturels et du contact avec des objets de culture, afin d'enrichir le contexte d'apprentissage de l'élève. Il s'agit d'emmener les enfants dans des théâtres, cinémas, musées, expositions de toutes sortes, de susciter l'intérêt, de développer des habitudes culturelles et de réinvestir le tout au profit de l'apprentissage.

#### Sixième et septième mesures : mise en place de partenariats avec les parents et la communauté

C'est aussi une question importante dans la littérature scientifique. Il s'agit de rapprocher les familles et l'école et surtout de travailler dans un sens bidirectionnel – et pas seulement du point de vue de l'école. L'important est que chaque école puisse développer ses propres manières d'attirer les parents à l'école et faire sa place au sein de la communauté locale. Il y a des écoles où les enseignants invitent les parents dans les classes pour travailler avec eux, d'autres où existe un lieu pour les parents ou des agents de liaison, d'autres encore où s'effectue un travail avec les associations du quartier, etc.

### Mise en œuvre

Une équipe de huit personnes (essentiellement des conseillers pédagogiques connaissant bien ce milieu) travaille pour le *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Elle collabore avec d'autres conseillers pédagogiques des commissions scolaires, spécialistes de l'intervention dans les milieux défavorisés, et avec les universités. Des outils ont été produits, en particulier en lecture (vidéos, dossiers, guides, etc.) et sont diffusés auprès des écoles ciblées qui en font la demande. Il y a aussi des interventions à la demande. Sur les 3 000 enseignants concernés, un tiers environ profite des ressources proposées. Certains événements, colloques, journées thématiques, etc. sont organisés pour toucher tout le monde.

Les écoles ont une autonomie financière et de gestion de budget. Certaines choisissent d'avoir des enseignants ressources (enseignants supplémentaires sans classe attirée) qui peuvent aider à la mise en place des mesures du programme, par exemple en rendant possibles des décloisonnements et du travail par petits groupes. Un document sur l'utilisation du professeur ressources est diffusé par le programme.

### Évaluation

La mise en œuvre du programme est évaluée. Les écoles doivent indiquer les moyens qu'elles mettent en œuvre et les liens qu'elles font entre ces moyens et la mesure correspondante. Ces documents sont ensuite analysés. Différentes études évaluent le programme, pour chacune des mesures ou globalement : les résultats des élèves sont observés mais aussi la persévérance scolaire (c'est-à-dire le décrochage, le nombre d'années de retard et le nombre d'années de poursuite à l'école), etc. Un travail est en cours pour étudier cinq cohortes différentes en comparant les élèves des écoles ayant adhéré au programme avec ceux scolarisés ailleurs mais

appartenant aux mêmes milieux socio-économiques. Les résultats sont très encourageants. D'une manière générale ce programme est reconnu comme efficace par le ministère et par les enseignants.

### Des recherches en cours

Différentes recherches (évaluatives ou formatives) sont faites en collaboration. Ainsi, nous avons commencé à étudier la direction d'école en faisant l'hypothèse que l'on dirige différemment une école en milieu défavorisé. La littérature scientifique ne précise pas ces différences, c'est ce que nous cherchons. Nous avons commencé avec une cinquantaine de directions qui ont accepté de participer à des focus groupe (des entrevues collectives) pour parler de leur travail. Lors d'une deuxième rencontre (un mois plus tard) nous leur avons présenté un résumé de leurs premières réponses et des apports scientifiques. Nous terminons actuellement la collecte de données et commençons l'analyse. Les premiers résultats sont intéressants. Cette recherche collaborative permet de produire de la connaissance scientifique et a des retombées directes sur la mise en œuvre des mesures du programme : les directions d'école qui ont participé aux rencontres ont été amenées à réfléchir sur leur fonctionnement et, parfois, à poursuivre dans des groupes de développement professionnel. Il existe aussi, à l'université de Montréal, une équipe de recherche qui travaille sur le changement en milieu défavorisé ; un partenariat sera fait avec les écoles du programme. Il y a trois ans, nous avons commencé une étude longitudinale pour connaître la manière dont s'implante le programme dans onze nouvelles écoles. Cette étude n'est pas terminée, nous en sommes à la troisième année et terminons actuellement la collecte des données pour, l'an prochain, commencer l'analyse. Le bilan devrait être prêt pour avril 2008. ■

## Des groupes de développement professionnel

Dans ces groupes, différents thèmes sont abordés pour aider les directions d'école à transformer leurs pratiques par rapport à la pauvreté ou aux inégalités sociales, à faire évoluer la gestion éducative de leur établissement, la supervision pédagogique ou à mettre en place la réforme. Sur la question du redoublement par exemple : actuellement, chacun ressent l'obligation de ne plus faire redoubler les élèves et les directions d'écoles ne se sentent pas bien outillées pour prendre les décisions. Nous leur proposons différents dispositifs de travail : des jeux de rôles pour élaborer et tester différents arguments ; des lectures de textes et de synthèses scientifiques, etc. Ce travail de groupe les aide à mieux agir dans leurs écoles. Certains témoignent : « J'ai mieux entendu les parents et j'ai pu discuter avec eux parce que nous en avions parlé ensemble », ou bien : « J'ai pu faire réfléchir mon équipe école parce que chaque année on est à "couteaux tirés", ceux qui sont pour, ceux qui sont contre ; on a pu en parler ».

De même, concernant l'organisation par cycle et le travail d'équipe des enseignants, il y a beaucoup de questions : « Jusqu'où les imposer ? », « Comment les rendre importants ? », « Comment convaincre ? », etc. Toujours à partir de jeux de rôles et d'études de cas, les directions ont compris qu'il était difficile d'exiger du travail d'équipe si tout pouvait mieux se faire individuellement. Il faut transformer les situations pour qu'elles portent à travailler en équipe.

► **Des clés pour réussir au collège et au lycée. Témoignages et réflexions sur le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair**

Françoise Rey, André Sirota (coord.), ERES 2007, 334 p.

Un livre qui articule l'approche du chercheur et celle des enseignants et propose témoignages et analyses sur cet établissement expérimental ouvert en 1982. Des élèves et des enseignants qui réussissent et sont heureux de travailler ensemble... leurs idées novatrices, leurs réflexions pouvant inspirer l'ensemble des collèges et lycées...

► **Discriminations, ségrégation, ghettoïsation : quel avenir pour les quartiers populaires ?**

CLARIS, La revue, n° 3, avril 2007, www.groupeclaris.org

Huit articles et une quarantaine de pages pour faire le point sur les discriminations et les processus de ségrégation dans l'accès à l'emploi, à l'école et au logement avec, notamment, des textes de Laurent Mucchielli (rédacteur en chef de cette revue), Agnès van Zanten, Marco Oberti ou Laurent Ott.

► **Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire**

Yves Reuter (dir.), L'Harmattan, 2007, 264 p.

Une école primaire dans un quartier très défavorisé d'une banlieue de Lille. Une équipe d'enseignants (de la maternelle au CM2) travaillant en pédagogie Freinet. Une équipe pluridisciplinaire de chercheurs qui observe et évalue les effets de ce travail pendant plus de cinq ans. Un livre passionnant ! Riche et éclairant tant pour les chercheurs, les enseignants ou les formateurs, il livre les résultats de ces années de recherche dans différentes dimensions : violence, prise en charge des élèves en souffrance, relations école-famille, apprentissages dans différentes disciplines (écrit,

oral, mathématiques, sciences...). Pour aller au-delà des jugements idéologiques (favorables ou pas) sur les pratiques Freinet, un solide travail empirique et scientifique.

NOTA. – Sur cette expérience et ce travail de recherche, auront lieu deux journées de séminaire de formateurs (en octobre à l'INRP).

► **Autonomie des établissements et inégalités scolaires**

Gilles Combaz, Fabert 2007, 163 p.

Les processus d'autonomie des établissements scolaires ont-ils permis une réduction des inégalités scolaires ? L'auteur, sociologue à l'université Paris 5, rassemble ici les résultats d'une dizaine d'années de recherche consacrées à cette question. Concernant les collèges son bilan est nuancé : si la centralisation a montré ses limites, l'autonomie n'a pas de conséquences automatiques et directes sur les inégalités scolaires. Les effets des processus d'autonomisation dépendent de la manière dont les acteurs locaux (chefs d'établissement, enseignants et responsables des administrations scolaires) se saisissent de ces marges de manœuvre et permettent les transformations pédagogiques idoines.

► **L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire**

Marco Oberti, Presses de Sciences-po, 2007, 299 p.

Quels sont les mécanismes en jeu concernant la carte scolaire ? À partir d'une étude de la banlieue ouest de Paris, l'auteur, sociologue, analyse les processus de ségrégation sociale et scolaire. Il montre que les pratiques d'évitement de certains établissements par les classes moyennes ne sont pas seules en jeu dans ces processus. L'offre scolaire (options plus ou moins rares, classes bilingues ou à horaires aménagés, etc.) qui diffère selon les établissements et attire les familles de manière socialement différenciée, participe aussi largement de ces processus ségrégatifs. Il apparaît que l'offre scolaire, très inégalitaire, bénéficie surtout aux classes supérieures. Ainsi le dispositif de la carte scolaire non seulement ne remplit pas son objectif

de mixité, mais il contribue parfois au renforcement des ségrégations. C'est pourquoi l'auteur plaide pour une réforme profonde de ce dispositif.

► **Enseignement de la langue : crise, tension ?**

Armand Colin, *Le français aujourd'hui*, n° 156, mars 2007, 127 p.

La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? Ce numéro de la revue trimestrielle de l'AFEV (Association française des enseignants de français), coordonné par Jean-Louis Chiss et Danièle Manesse, fait le point sur la crise actuelle de l'enseignement du français. Une première partie clarifie les débats. Une seconde partie identifie les tensions avec, notamment, un texte d'Élisabeth Bautier : « Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires ». Et, une dernière partie propose des échos des débats dans d'autres pays (en Allemagne, en Tunisie, au Québec).

► **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**

Jack Goody, *La Dispute*, 2007, 269 p.

Son ouvrage majeur, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, nous avait aidés à penser la question des liens entre la langue écrite, ses usages et les évolutions cognitives. Il avait aussi fait l'objet de larges discussions voire de controverses. Dans ce nouveau livre, Jack Goody fait le point sur quarante ans de travaux pour lever des malentendus, répondre à des objections, clarifier, approfondir ou nuancer ses propres analyses.

► **Enfants et jeunes nouvellement arrivés : guide de l'accompagnement éducatif**

Clotilde Giner et Eunice Mangado (coord.), *Cahiers de l'action* n° 12, INJEP 2007, 141 p.

L'accueil et l'accompagnement des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF) ne sont pas qu'une affaire de spécialistes. Chacun a un rôle à jouer pour faciliter leur découverte et intégration à leur nouvel environnement social, culturel et scolaire. Ce guide, simple et riche, propose de partager connaissances et compé-

tences. En deux parties principales, il combine contributions de chercheurs et d'experts (dont Catherine Whitol de Wenden, Marie Rose Moro, Claire Schiff) et présentation d'exemples concrets, de projets innovants mis en place en France, en Belgique au Royaume-Uni. Il offre à tous et pour tous (enseignants, étudiants, bénévoles de l'AFEV, parents, travailleurs sociaux, animateurs, responsables associatifs, simples voisins, etc.), des analyses claires et détaillées pour mieux connaître, comprendre et guider ces enfants et ces jeunes dans leurs différents parcours. Un cocktail original et stimulant pour réfléchir et agir.

► **Dix propositions pour une école juste**

Guy Coq, Desclée de Brouwer, 2007, 148 p.

L'auteur, philosophe bien connu, membre de la rédaction de la revue *Esprit*, constate l'échec de la démocratisation scolaire et fait dix propositions concrètes pour une école plus juste conciliant démocratisation et ouverture à l'excellence : créer des passerelles entre filières, désenclaver les ghettos scolaires, abandonner les politiques de « zones » qui marginalisent certains jeunes, développer bourses au mérite et internats...

► **Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage**

Pierre Vianin, De Boeck, 2007, 165 p.

Écrit par un enseignant spécialisé, professeur à la Haute école pédagogique du Valais, ce livre commence par définir l'appui pédagogique et en cerner ses paradoxes. Il montre la nécessité d'intervenir aux différents niveaux (institutionnel, pédagogique et individuel) et propose différentes pistes d'intervention pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage. Il présente la démarche de projet pédagogique, souligne l'importance de la collaboration avec tous les partenaires et évalue l'efficacité de l'appui pédagogique. Un livre pragmatique qui s'adresse à tous les professionnels de l'école (orthopédagogues – comme on les nomme en Suisse –, enseignants, psychologues scolaires, formateurs, éducateurs) comme aux parents.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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 | centre-alain-savary.inrp.fr/CAS | cas@inrp.fr

# Sciences pour tous mêmes chances pour tous ?

Enseigner les sciences à l'école reste problématique. Pour les élèves de milieux populaires les contradictions se multiplient : est-ce un apprentissage nécessaire, urgent, important, aisé, efficace, etc. ? À l'occasion du colloque organisé par *La main à la pâte* et le centre Alain Savary, ce dossier vous propose, en avant-première, trois textes qui donneront lieu à conférences et communications.

## Rapport au langage et apprentissages

**Bernard Lahire**

*Dans Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire paru en 1993, Bernard Lahire a proposé une analyse sociologique de l'inégalité sociale devant l'école primaire qui s'appuie sur l'observation des pratiques et productions scolaires et des processus d'« échec scolaire » effectifs. Pour XYZep, il a accepté de reprendre quelques éléments d'un chapitre de ce livre.*

Les questions posées à l'origine de ce travail concernaient l'« échec scolaire » et les classes populaires. Pourquoi les enfants des classes populaires « échouent »-ils davantage à l'école ? Que signifie « échouer » ou « réussir » ? Quel sens donner au fait que, dans le même temps et dans le même espace, des enfants de groupes sociaux différents « échouent » et « réussissent » ? Sur quels processus socio-historiques se fondent les différences sociales ? Que signifient les difficultés éprouvées par les élèves d'origine populaire dans les pratiques scolaires à la langue ?

Ce travail a consisté à analyser la réalité contemporaine de l'échec scolaire à l'école primaire et à énoncer la signification sociologique de ce phénomène, du double point de vue d'une sociologie de la connaissance et d'une sociologie du pouvoir, en soulignant la place centrale du problème des cultures écrites dans l'analyse. Si je voulais aujourd'hui condenser le propos de ce travail, je dirais que j'ai procédé à une relecture de la réalité scolaire (et des inégalités scolaires) à partir notamment des travaux de

l'anthropologue anglais Jack Goody en considérant l'école comme le lieu central où quelque chose comme une « raison graphique<sup>1</sup> » s'inculque avec une grande systématisme.

Dans ce livre, un chapitre s'intéresse aux pratiques langagières orales. Pour comprendre les jugements émis par les enseignants sur l'« expression orale » de leurs élèves et, notamment les jugements négatifs portés à l'égard des pratiques langagières orales des élèves d'origine populaire, il faut reconstruire une situation sociale complexe. Il s'agit de saisir ce que sont, d'une part les exigences scolaires en matière d'« expression orale », d'autre part la façon dont répondent à ces exigences des élèves issus de différents milieux sociaux.

### L'évaluation scolaire du langage

Le problème principal, selon les enseignants interviewés, des élèves de milieux qualifiés de « défavorisés », est, en matière d'expression orale, la « pauvreté de vocabulaire » et la « pauvreté syntaxique ». Pour les enseignants, un des indices de la « pauvreté de vocabulaire » de ces enfants est le fait qu'ils ne sont « pas capables » d'« expliquer des mots simples ». Ils ne sont pas non plus toujours « capables » de trouver sur commande des mots dont on leur donne la définition. Cette « pauvreté » se marque aussi, selon les enseignants, par le fait que les enfants parlent avec des mots passe-partout, des gestes, des onomatopées, autant d'éléments scolairement dévalorisés. La « pauvreté de langage » est parfois interprétée comme « pauvreté de pensée ».

Le constat de « pauvreté » lexicale et syntaxique émis par les enseignants les amène à penser que les « parents ne parlent pas à leurs enfants » et, plus généralement, qu'ils ne s'« occupent pas d'eux ». « S'occuper de son enfant » signifie, bien entendu, s'occuper de



**Bernard Lahire**, professeur de sociologie à l'École normale supérieure lettres et sciences humaines et directeur du Groupe de recherche sur la socialisation, a publié de nombreux ouvrages dont : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire* (PUL, Lyon, 1993), *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires* (PUL, Lille, 1993), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Gallimard/Seuil, 1995), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action* (Nathan, 1998), *L'Invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates* (La Découverte, 1999), *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (La Découverte, 1999), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles* (Nathan, 2002), *À quoi sert la sociologie ?* (La Découverte, 2002), *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (La Découverte, 2004), et *La Condition littéraire. La double vie des écrivains* (La Découverte, 2006).

1. Jack Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit, 1979.

façon pédagogique, quasi scolaire, dans une forme de relation sociale pédagogisée ; « parler avec ses enfants » signifie prêter attention aux formes de l'expression, à la correction, à la précision, de ce qui est dit. Dire que les parents « ne s'occupent pas » de leurs enfants ou « ne parlent pas avec » ou « à » leurs enfants, c'est laisser penser que les enfants sont laissés en état de semi-nature, abandonnés. S'il n'y a « pas eu éducation », c'est bien qu'on est dans le domaine du pré-éduqué, d'une espèce de sauvagerie. Les parents où les milieux sont donc classés, implicitement ou explicitement, en « bons » et en « mauvais », en « évolués » et en « pas très évolués », selon la « réussite » ou l'« échec » scolaire des élèves.

Tous les enseignants ne se plaignent pas de l'« expression orale », du langage, du vocabulaire de leurs élèves et de l'action éducative des parents et ceux qui s'en plaignent ne mettent pas tous les enfants dans le même sac. Il faut cependant « prendre au sérieux » les propos des enseignants sans, pour autant, prendre leur discours pour argent comptant. Le sociologue doit tenir des propos apparemment contradictoires : d'une part, la proposition « le vocabulaire et la syntaxe des enfants de milieux défavorisés sont pauvres » a une pertinence, un sens et n'est pas une illusion pédagogique et d'autre part, cette proposition ne peut être tenue pour vraie au sens où elle amènerait à conclure que les élèves considérés auraient un vocabulaire et une syntaxe pauvres en-soi.

### Une pauvreté relative

Une des raisons qui amène les enseignants à conclure que les enfants n'ont pas de vocabulaire est le suivant : lorsqu'on leur demande

Maître : C'est quoi une ombre ?  
 Élève : (il se lève et montre du doigt sur l'un des murs de la classe sa propre ombre) C'est ça !  
 Maître : Oui, alors qu'est-ce que c'est ?  
 Élève : (il se rapproche du mur, touche son ombre sur le mur comme si le maître n'avait pas vu ce qu'il montrait) C'est ça !

*Extraits d'observation en classe  
 d'adaptation, élève de CE.*

d'expliquer ce que signifie un mot, ils n'y parviennent pas. Parmi les situations scolaires dans lesquelles les élèves sont amenés à montrer qu'ils maîtrisent le vocabulaire, on a donc affaire à la situation tout à fait particulière de demande d'explication verbale d'un mot. Ne pas pouvoir expliquer verbalement

la signification d'un mot est immédiatement traduit par les enseignants comme « ne pas le connaître », ne pas le « posséder » dans son « bagage de mots ». Or il y a « maîtrise » et « maîtrise ». Les élèves dont parlent les enseignants n'ont pas un « manque » de vocabulaire en soi, un « bagage de mots », plus faible que celui d'autres élèves, ils éprouvent

des difficultés à expliciter verbalement des mots qu'ils peuvent tout à fait bien maîtriser par ailleurs, c'est-à-dire dans des contextes déterminés.

### Vocabulaire et rapport au vocabulaire

L'école est intellectualiste par nature et en pratique, elle ne se satisfait pas d'un sujet parlant qui « se jette dans la parole » au lieu de faire de la parole<sup>2</sup> un objet d'étude et d'interrogation et elle refuse d'appeler maîtrise ce qui est maîtrisé pratiquement.

Cela ne signifie pas que tous les élèves possèdent le même vocabulaire ou le même nombre de mots de vocabulaire. Mais l'important est de souligner, contre l'idée mécaniste d'un vocabulaire en-soi, d'un stock ou d'un bagage de mots, que ce sont les manières de traiter les mots qui sont déterminantes. Ceci apparaît tout à fait clairement lorsque, au lieu de demander d'expliquer un mot de vocabulaire pouvant être ignoré par les élèves, on formule la même demande à propos de mots dont on sait qu'ils sont parfaitement maîtrisés par les élèves : là encore, les élèves montrent des difficultés à expliciter ce qu'ils maîtrisent verbalement mais pré-réflexivement.

À des demandes d'explicitation verbale de définitions, d'explications, c'est-à-dire qui essaient de développer l'aptitude métalinguistique à donner des équivalents verbaux, des traductions verbales de certains mots en faisant fonctionner le « mécanisme structural du langage », les élèves des milieux populaires répondent en montrant, en donnant des exemples de situations possibles, c'est-à-dire en mettant en œuvre une appréhension pragmatique, dialogique du langage.

### Code élaboré, culture écrite scolaire et groupes sociaux

Le constat, fait par les enseignants, d'une expression plus ou moins « explicite », « structurée », « riche », « évoluée », « réfléchie » chez les élèves est le point de vue qu'ils sont amenés à adopter dans une situation sociale complexe mettant en présence une logique scolaire et des êtres sociaux – les élèves – qui sont eux-mêmes pris dans des formes de relations sociales spécifiques et qui entretiennent un certain type de rapport ou langage.

Le sociologue Basil Bernstein décrit bien les exigences scolaires en matière d'usage du langage : usage explicite qui privilégie la verbalisation par rapport à l'usage de l'intonation, du geste, des mimiques et qui implique que

2. Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Galimard-Tel, 1983, p. 209.

soient donc développées les articulations strictement verbales et la précision du vocabulaire. De plus, il dégage de manière pertinente le rapport au langage qu'implique un tel mode d'utilisation du langage, à savoir « de faire du discours l'objet d'une attention spéciale et de développer une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales d'organisation de la phrase »<sup>3</sup>.

D'autres recherches complémentaires font apparaître que, dans leur famille, les enfants des classes moyenne et supérieure, beaucoup plus que les enfants des classes populaires, utilisent quotidiennement le langage selon un mode tout à fait proche du mode d'usage scolaire. Dans sa recherche sur les manières d'enseigner des mères à leurs enfants entre cinq et six ans, Jean-Pierre Pourtois<sup>4</sup> montre que dans les milieux sociaux « favorisés » comme à l'école, la parole, mais aussi les actes de l'enfant, font l'objet d'une attention particulière. La mère pose des questions, fait expliciter le propos de son enfant, l'évalue, reprend son propos pour l'explicitier ou reformuler de manière plus explicite, etc. L'explicitation verbale est tout à fait centrale dans le comportement des mères avec leurs enfants. Sans que les jeux de langage mère-enfant soient scolaires au sens strict du terme (la mère ne demande pas à son enfant de lever le doigt avant de parler, n'a pas affaire à un groupe d'enfants mais uniquement au(x) sien(s), ne vise pas un objectif pédagogique déterminé ni ne suit une progression pédagogique déterminée, etc.), ils permettent toutefois à l'enfant d'adopter une attitude à l'égard de son propre langage et du langage des autres, qui l'aide à affronter les exigences fondamentales de l'école en matière de langage.

Que l'on parle, selon les chercheurs, de langage formel, de code élaboré, de style oral explicite ou plus directement avec les enseignants d'un « langage structuré » et « riche », on s'aperçoit que ce mode d'utilisation du langage est fondamentalement lié à des formes culturelles écrites. Il faut insister sur le fait que la culture écrite gouverne les pratiques langagières orales de certains groupes sociaux et que les enfants issus de ces groupes ont une parole indissociable de cette culture écrite. Autrement dit, je pense que les pratiques langagières orales scolaires, comme celle des familles les plus fortement dotés scolairement, ne prennent leur sens que si on les rapporte à des cultures écrites.

Pour comprendre positivement les pratiques langagières des enfants des classes populaires, il faut donc théoriquement cesser de se concentrer exclusivement sur les phénomènes verbaux, la structure verbale, la grammaire et

le vocabulaire pour s'intéresser à leurs « jeux de langage » spécifiques.

### Les jeux de langage des élèves de classes de perfectionnement

J'ai pu, durant trois années consécutives, observer des élèves scolarisés en classe de perfectionnement première et deuxième année. Ces élèves, issus des fractions les plus domi-

nées (du point de vue du capital économique et scolaire) des milieux ouvriers (généralement, père : ouvrier non qualifié, mère : sans profession), présentent, d'une certaine façon, au vu des jugements scolaires, de manière

accentuée les mêmes caractéristiques de langage qui sont attribuées par les enseignants à l'ensemble des élèves d'origine ouvrière : langage « pauvre » (syntaxe et vocabulaire), « mal structuré », « incompréhensible », fait de « gestes », d'« onomatopées », etc.

Voilà le genre de scène typique qui se déroule entre des enseignants et des élèves en « difficulté scolaire » : l'élève utilise un mot-valise (« truc ») qui est scolairement mal perçu et l'enseignant tente par des questions de lui faire préciser son propos ; alors l'élève précise, de façon toute *pragmatique*, l'endroit où se trouvent les « trucs », mais l'enseignant cherche, lui, la précision *lexicale* et repose la question. L'élève finit par ne plus ouvrir la bouche du tout. En fait, l'élève, qui connaît parfaitement le mot qu'on veut lui faire dire, *privilégie l'action par rapport à la précision verbale de son énoncé*. Sachant que nous savons très bien de quoi il parle, il peut même penser qu'on se moque de lui.

Ceci est renforcé par les artifices que les enseignants mettent en œuvre pour « faire comme si » l'explicitation verbale était toujours nécessaire pour se comprendre : mettre les mains sur les tables ou dans son dos pour ne pas montrer, « faire comme si » on ne voyait pas ou « jouer » à celui qui ne comprend pas. De plus, ces élèves privilégient *l'efficacité pratique de la communication sur la correction ou l'incorrection* du vocabulaire ou des formes syntaxiques qu'ils emploient. Or à l'école les élèves doivent *sortir de la logique de l'expérience vécue* (vue, ressentie, agie) pour *faire le récit explicite de cette expérience*. *De même que ces élèves ne parviennent pas à être les grammairiens de leurs propres pratiques langagières, de même ils montrent des résistances à être les narrateurs de leurs propres expériences sociales*.

À l'école, au contraire, le langage verbal est l'objet d'une attention spécifique et est

Maître : C'est quoi le vent ?

Élève : C'est ça (il gonfle les joues et souffle).

Maître : Oui mais dis-moi ce que c'est !

Élève : (Silence)

*Extraits d'observations en classe d'adaptation, élève de CE1.*

3. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit, 1975, p. 30-31.

4. Jean-Pierre Pourtois, *Comment les mères enseignent à leurs enfants 5-6 ans*, Paris, PUF, 1979, p. 170-190.

considéré comme le matériau organisable, articulable de façon à produire du sens. Tout doit être dit, verbalisé, explicité verbalement et ne pas rester non-dit, implicite, présupposé. Si aucun acte de parole ne peut se réaliser sans présupposés, sans implicites, comme le rappelle Erving Goffman<sup>5</sup>, l'école exige toutefois que l'élève parle en faisant des phrases pour savoir de qui et de quoi on parle, ce qui arrive, où, à quel moment... et qu'il raconte en précisant le moment, le lieu, les personnages, les objets, les actions... de manière à ce que ce qu'il dit soit compréhensible par n'importe quelle personne ignorant tout de son passé et du contexte immédiat de l'énonciation.

### Un type de rapport au langage inadéquat

En conclusion, je voudrais tout d'abord souligner les liens entre les performances scolaires dans des domaines apparemment

très différents. Si l'on compare les performances des élèves de perfectionnement dans différentes matières, on se rend compte que les mêmes élèves éprouvent des difficultés d'analyse de la chaîne sonore, font de « mauvais découpage », ont des difficultés en lecture-compréhension, montrent des signes de désinvestissements scolaires, des difficultés dans les exercices structuraux ainsi que des difficultés à maîtriser métalinguistiquement les mots, se réapproprient pragmatiquement-dialogiquement les demandes grammaticales et ont, aux yeux des enseignants, un vocabulaire et une syntaxe « pauvres », une expression implicite (« confuse »). Ces « échecs » aux différentes tâches scolaires ont tous pour principe un type de rapport au langage inadéquat dans les formes scolaires de relations sociales. L'analyse des relations entre ces différentes performances permet donc de dire qu'une *disposition générale à l'égard du langage* sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires : un rapport réflexif au langage qui permet de centrer son attention sur le langage verbal en tant que tel, dans ses aspects spécifiques (phonologiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques, etc.).

Si l'école place assez spontanément la « lecture » du côté de l'enseignement du « français », les élèves ont bien sûr à lire et à écrire aussi bien en mathématiques, en sciences ou en histoire qu'en français. Comprendre l'énoncé d'un problème, rédiger un petit compte rendu d'expérience ou de recherche ou préparer par écrit un petit exposé oral nécessite en partie les mêmes types de compétences que dans les exercices d'expression orale et de production écrite. Même si les autres domaines d'enseignement à l'école primaire n'ont pas fait l'objet d'une attention systématique lors de cette recherche, les enseignants soulignaient souvent l'existence de types de difficultés assez semblables dans une série d'activités mettant en jeu des capacités d'expression et d'explicitation (description, argumentation, narration, etc.). ■

5. Erving Goffman, *Façons de parler*, Paris, Éd. de Minuit, 1987, p. 205-271.

## Dans une école Freinet en REP

**Cora Cohen-Azria, didacticienne des sciences, université Charles-de-Gaulle-Lille 3, Théodile**

Dans la banlieue lilloise, existe depuis cinq années une école expérimentale atypique organisée entièrement autour de la pédagogie Freinet<sup>1</sup>. Notons qu'elle fait partie d'un « réseau d'éducation prioritaire » accueillant des enfants de milieux populaires. Depuis sa mise en place, une équipe de chercheurs travaille sur différents axes<sup>2</sup> (sociologiques, psychologiques, didactiques...) pour décrire ses fonctionnements, mesurer les apprentissages, etc.<sup>3</sup>. Les résultats dont il va être question brièvement ici concernent l'enseignement et les apprentissages scientifiques dans cet établissement. Les travaux que j'ai réalisés ne sont pas résumés dans ces lignes, seuls quelques éléments choisis y sont présentés.

### Les effets bénéfiques des pratiques pédagogiques de cette école Freinet

En confrontant différents axes d'analyse basés sur des comparaisons, l'école Freinet se distingue d'autres établissements d'une part par ses modes pédagogiques mis en place et d'autre part par leurs effets. Une de ses spécificités centrales se situe dans les places relatives des sujets apprenants, des enseignants et des savoirs. En effet, les relations entre les élèves et les contenus scientifiques se structurent sous le regard et l'orchestration du maître. Mais les impulsions sont données par chacun des élèves. Ainsi tous les savoirs sont enracinés d'abord dans une réflexion individuelle avant de devenir collective. Cette pédagogie s'ancre donc sur les mots de l'élève. Ce travail

1. Cf. XYZep n°27.

• • •  
suite p. VI

2. Ce travail a pu être réalisé grâce à deux recherches subventionnées :  
- l'une par la Direction de la recherche du ministère de l'éducation nationale : ERTé 1021, Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005) ;  
- la seconde, par la direction de la recherche de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais (2004-2006) : Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP.

3. Reuter Yves (éd.). (2007). *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

# La main à la pâte Concilier universalité et subjectivité ?

**Pierre Léna**<sup>1</sup>

Chacun conviendra que l'éducation poursuit deux buts en apparence disjoints, sinon contradictoires. Elle vise à construire l'enfant comme une personne humaine singulière, précieusement immergée dans une culture particulière. Mais elle veut aussi lui léguer l'héritage, universellement partageable, de tout ce que l'humanité a su élaborer au cours de son histoire. Comment, au sein du programme de *La main à la pâte*, cette rénovation de l'enseignement des sciences à l'école primaire, menée en France et dans bien des pays depuis 1996, parvenir à concilier ce développement singulier, respectueux de la subjectivité de l'enfant, avec cette universalité de la science, qui fait sa force et sa beauté ? Mieux encore, comment s'appuyer sur l'un pour mieux enseigner l'autre ? Cette interrogation devient plus pressante lorsqu'il s'agit d'élèves culturellement déracinés, en France ou ailleurs, de par leur statut d'étrangers ou leur grande pauvreté.

## L'enfant face à la science

L'éducation à la science, à cette forme si particulière de rapport à la nature qu'est la science, peut débuter dès l'école maternelle et se poursuivre tout au long de la scolarité primaire ; elle va prolonger la découverte du monde par le bébé. Sa difficulté et sa richesse tiennent à ce qu'elle doit progressivement construire de l'universel sur du singulier, hisser ce petit nain sur les épaules des géants qui l'ont précédé (Bernard de Chartres). Comment agir, sans lamener la merveilleuse singularité de l'enfant, sans le couler dans un moule unique de mondialisation productiviste dominé par la techno-science ? Ahmed, bambin d'une petite ville du Jura, n'avait qu'un commentaire, hebdomadaire, fait à sa maîtresse le mercredi : « Chic ! maîtresse, aujourd'hui on fait sport ! » – seule activité de l'école qui lui parlait sans le déraciner. Mais après quelques mois de *Main à la pâte*, Ahmed s'écriait chaque mardi : « Chic ! maîtresse, on fait science ! ».

La réponse que nous proposons, celle dont depuis 1996 l'action *La main à la pâte* vérifie la

pertinence, consiste à enraciner cette éducation dans la culture de l'enfant, en se situant à l'opposé de modèles uniques de pédagogie, supposés universels parce que traitant de la science qui l'est. Soulignons ici quelques points forts de cet enracinement, à décliner selon les lieux, les âges, les circonstances et les ressources.

Le premier est celui de la langue maternelle. Employer le mot juste pour dire la diversité du monde, la syntaxe adéquate pour exprimer ses régularités qui deviendront des lois (« sur Terre, la pierre tombe »), la phrase qui traduise précisément hypothèses ou observations, cette création linguistique met en relation l'immédiat des sensations (voir, toucher, sentir) et la permanence de la formulation. Ici, les sciences cognitives confirment l'expérience empirique de la pédagogie ; elles nous disent qu'une connaissance s'engramme d'autant mieux dans la mémoire qu'elle fait sens – les enfants écrivent « avec leurs mots à eux », dit l'un des dix principes de *La main à la pâte* – et qu'elle est reliée à d'autres connaissances acquises. Alors, le détour par la formulation maîtrisée, orale comme écrite, est un plus sûr chemin vers le véritable apprentissage que celui du « par cœur ». De celui-ci, on connaît la puissance chez les enfants élevés dans des écoles à tradition orale forte, mais aussi les limites qu'il impose à leur créativité. Dans la pédagogie, lier l'apprentissage des sciences et celui du langage est une proposition marquée du sceau de l'évidence, qui pourtant paraît à beaucoup, enfermés sans doute dans les ghettos des disciplines universitaires, une petite révolution : cahiers d'expérience et témoignages des classes *La main à la pâte* fournissent ici une belle matière à réflexion. Telle cette enseignante du « neuf-trois » qui nous rapportait que les textes du cahier d'expérience, que produisaient certains enfants de sa classe, étaient leurs plus longs et plus riches écrits, comme s'ils savaient soudain que la langue dans laquelle s'exprimait leur découverte du monde n'était pas leur langue maternelle. Tels encore ces enfants des *poblaciones* de Santiago-du-Chili dont parle leur enseignant Manuel Guerrero : « ... *Moi, j'ai obtenu un changement radical. Avant je faisais la classe de façon traditionnelle, frontale, et les expériences étaient des démonstrations. Aujourd'hui je me suis rendu compte que les enfants apprennent à des rythmes différents. Les élèves ont commencé à être plus autonomes et on observe des changements chez eux, plus particulièrement chez les enfants qui ont des difficultés.* »

D'autres enracinements peuvent inspirer des constructions pédagogiques, tel l'environnement.



**Pierre Léna** est astrophysicien, aujourd'hui professeur émérite à l'université Denis-Diderot-Paris 7 et membre de l'Académie des sciences, dont il est le délégué à l'éducation et la formation depuis fin 2005. Son engagement autour de la pédagogie est de longue date, puisqu'il a présidé l'Institut national de recherche pédagogique de 1991 à 1997. Avec G. Charpak et Y. Quéré, il est l'un des co-fondateurs de *La main à la pâte*, qui fait l'objet de cet article. Ses travaux de recherche ont porté sur l'imagerie en astronomie, et la réalisation du très grand télescope européen au Chili (VLT). Il a publié de nombreux ouvrages dont : *La main à la pâte. L'enseignement des sciences à l'école primaire*. G. Charpak [dir.], Flammarion, 1996 ; *Les Sciences du ciel*. Flammarion, 1996 ; *Le Trésor, dictionnaire des sciences*. Michel Serres et Nayla Farouki [dir.], Flammarion, 1997 ; *La science*, avec Yang Huanming, Coll. Proches lointains, 2003, Desclée de Brouwer ; *L'enfant et la science. L'aventure de La main à la pâte*. [avec G. Charpak & Y. Quéré] Ed. O. Jacob, Paris, 2005 ; *Tours du Monde, Tours du Ciel*. Dix heures d'émission pour la télévision, en collaboration avec Michel Serres. Auteur et réalisateur R. Pansard-Besson. La Sept/France3, dix cassettes Hatier/Arte, 1990.

1. Texte rédigé pour XYZep à partir d'une communication présentée à Santiago-du-Chili en octobre 2003.

• • •

de mise en scène des contenus scientifiques engendre l'existence d'un réseau conceptuel dynamique. En effet, lorsqu'ils intègrent la classe, dans ce mode de fonctionnement, ces contenus ne peuvent être convoqués isolément.

Ainsi, le savoir n'est pas travaillé de façon close, mais dans un réseau notionnel. La question posée centralement au début de cette recherche par l'équipe Théodile, concernait les effets d'un tel mode de travail. En ce qui concerne l'enseignement et les apprentissages en sciences, cette étude permet d'affirmer que ces effets sont très bénéfiques. Ces résultats sont à appréhender principalement à travers une évolution dans le cursus scolaire. Les élèves, ici plus qu'ailleurs, bénéficient d'un travail de coopération entre les maîtres. Une dynamique est en marche dans le temps de l'école primaire pour construire des savoirs et savoir-faire en lien avec les sciences, lesquels, au fur et à mesure de l'avancée dans les classes, se structurent et s'affinent.

### Quelques résultats à partir de questionnaires

Pour travailler sur les apprentissages scientifiques, j'ai notamment fait passer des questionnaires sur deux thématiques différentes (volcanisme et technologie) dans les classes de CE2, CM1 et CM2 de deux écoles (l'école Freinet et une école voisine accueillant une population comparable) durant trois années successives. Ce travail sur les questionnaires permet de révéler de nombreuses différences entre les deux établissements. Je ne retiendrai ici que quelques éléments qui me paraissent intéressants à mettre en lumière<sup>4</sup>. Si on considère les résultats de façon globale, les élèves de l'école Freinet réalisent plus souvent que les autres élèves des écrits dynamiques prenant en compte une forme de chronologie. Ils vont au-delà d'une description d'un moment figé, pour travailler plus spontanément sur des phénomènes inscrits dans le temps. Ainsi certains éléments de savoirs plus fins peuvent être déclinés dans ce cadre.

D'une manière générale, il apparaît que, lorsqu'on donne une liberté passant par exemple par la forme donnée aux consignes (questions ouvertes, réalisation de dessin...), les élèves de l'école Freinet s'en emparent avec plus de facilité. C'est aussi le cas concernant les réponses liées à une liberté que l'élève s'accorde lui-même : par exemple lorsqu'il fait spontanément part de son ignorance (utilisation plus fréquente à l'école Freinet de la formule « je ne sais pas »). De plus, à mesure qu'on avance dans le cursus scolaire, la différence entre les élèves des deux écoles s'accroît : les élèves de CE2 de l'école Freinet sont souvent moins « pertinents » que les CE2 de l'école traditionnelle, et dès le CM1 cette tendance s'inverse de façon forte, pour être massive en CM2. Ce résultat peut être attribué au travail d'équipe existant dans cette école. Dans l'autre établissement, le cursus est moins linéaire et il existe davantage de ruptures entre les classes.

Dans les questionnaires, les élèves sont amenés à écrire sur leurs stratégies de documentation. Sur la population globale, les élèves de l'école Freinet proposent une variété de sources d'informations plus importante que leurs camarades. Ils citent par exemple, à ce titre, les parents, ce que l'on ne trouve jamais dans les déclarations de leurs camarades de l'école traditionnelle. Les maîtres, par leurs choix pédagogiques, leur attribuent des places différentes et cela a des répercussions dans le discours des élèves. Une autre différence très significative réside dans le fait de trouver des informations en demandant au maître. Aucun élève de l'école traditionnelle ne cite le maître comme une source d'information. Mais dans certaines structures, demander au maître ne serait-il pas montrer ce qui n'est pas su ? Les élèves de l'école Freinet reconnaissent des moyens de s'informer liés à l'intérieur de l'école (documents pédagogiques, maîtres, etc.) et des éléments extérieurs (parents, télévision, etc.), les deux sphères existant dans les écrits.

• • •  
suite p. VII

4. Les résultats sont présentés dans leur globalité dans les deux rapports de recherches et de façon synthétique dans : Cohen-Azria C. (2007), « Enseignement et apprentissages en sciences », dans Reuter Yves (éd.), (2007), op. cit.

Comment ne pas citer ici ce propos d'un maître d'école rurale en Chine (Guangxi) qui déplorait l'impossibilité de faire des sciences – qu'il entendait comme les réalisations les plus complexes de la technologie, fusées ou autres machines – dans son village ! Déformé par la science spectacle vue à la télévision, il ne réalisait pas la richesse pédagogique de sa campagne, faite d'eaux qui dorment, de ciel étoilé et d'une végétation luxuriante, lui proposant même le bambou pour construire des expériences, tuyaux, flûtes, moulins ! Les enfants adorent les histoires ; pourquoi celle des découvertes, surtout celles faites dans leur pays, ne seraient-elles pas mises en valeur comme les signes de l'inscription de la science dans l'histoire ? Reconstruire, à propos de ces découvertes, les tâtonnements, la part de chance, les erreurs fructueuses est une pédagogie adaptée à l'âge de l'école primaire, comme le montrent ces projets de *La main à la pâte* que sont *Eratosthène*, *L'Europe des découvertes*, *Le voyage de Marco-Polo*.

On se voilerait les yeux si on ignorait le face-à-face souvent difficile de la science et du religieux, qu'au sein de leur culture et de leurs familles tant de maîtres et d'enfants rencontrent. L'histoire de l'Occident chrétien, l'actualité de l'Islam en montrent les grandeurs et les ombres, parfois tragiques. Respectant pleinement la dimension spirituelle de l'homme, un enseignement de science rencontrera inévitablement les représentations du corps ou du cosmos que celle-ci établit : elles pourront apparaître choquantes à des enfants nourris d'autres visions, issues des traditions de leurs familles et dont la dimension symbolique n'est pas comprise. Mal assumé, le choc peut tourner au refus de l'approche scientifique. Expliqué avec respect, il est fécond, et enracine mieux la science dans la diversité des croyances humaines.

Comment ne pas citer encore la trop aisée identification des garçons, ici opposés aux filles, au monde de la science et surtout de la technique. Le fait que les enseignants de l'école primaire soient surtout des femmes, parfois peu à l'aise pour enseigner les sciences, renforce pour les fillettes, une identification négative qu'amplifient des propos familiaux ou des exemples historiques trop masculins.

La diversité se nourrit aussi de la confrontation, qui lui permet de prendre conscience d'elle-même et de s'enrichir des différences. Elle peut s'exercer dans la classe même : dans cette classe de Clichy-sous-Bois, une douzaine de nationalités s'émerveillent ensemble devant des fourmis, une petite communauté scientifique, qui n'est qu'une caricature de la



« grande », se constitue au fil des semaines, loin des violences qui naquirent face à l'école et enflammèrent la France. L'outil Internet permet d'appliquer aux écoles de la planète le rêve de Freinet : l'école coopérative. Quelques exemples, issus de *La main à la pâte*, montrent la puissance de l'outil. Il s'agit de travaux coopératifs entre écoles ou classes, à l'échelle internationale, modérés par *La main à la pâte* à Paris. Dans le premier cas, les enfants mesurent le rayon de la Terre en utilisant la méthode historique d'Eratosthène, à l'aide de la longueur des ombres au midi local. Depuis 1999, des centaines de classes collaborent ainsi. Autre exemple, celui de *l'Europe des découvertes*. Après avoir sélectionné quelques découvertes connues, significatives et donnant lieu à expérimentation simple dans neuf pays d'Europe, les enfants échangent contenus scientifiques et signification historique de ces découvertes, souvent très populaires dans leur pays. Ils prennent ainsi conscience de la marche zigzagante de la science, mais aussi de la culture européenne, et de la fécondité du passé. La publication en 2007 de *La science dans le monde arabe* permettra de tisser ce même type de lien dans l'aire méditerranéenne.

Tout à l'opposé, en apparence, de ce chemin d'universalité, l'enfant se constitue comme personne humaine totalement singulière, et chaque moment de l'éducation devra lui permettre de construire et d'enrichir cette singularité de toutes les manières possibles. Tout petit et même dès avant sa naissance, c'est par une expérience sensorielle programmée dans les grandes lignes mais infiniment variable dans l'organisation cérébrale qu'il va découvrir le monde. Longtemps dominé par des affects et des émotions, il y puise bonheurs et angoisses, orientant par là des goûts, des choix ou des rejets qui structurent pour longtemps sa personnalité. Combien de travaux récents (Howard Gardner) ont-ils mis l'accent sur la diversité des formes d'intelligence de l'enfant ! L'appropriation de la langue maternelle est un processus majeur et paradoxal de ce développement : outil par excellence de l'individuation (au sens jungien), cette langue est aussi ce qui va briser la singularité de l'enfant en lui permettant la communication, l'identification et rapidement l'accès aux trésors de la culture, accumulés depuis l'aube des temps. À cette singularité individuelle s'ajoute enfin l'enracinement de l'enfant dans un environnement lui-même spécifique, géographique et climatique, familial, social et religieux. Les quelques propositions faites plus haut montrent que la contradiction n'est qu'apparente, lorsque c'est à partir de ces enracinements

• • •

Malgré la brièveté de cette présentation, nous pouvons dégager à l'aide des quelques résultats présentés, qu'une différence importante se situe dans la posture même des maîtres. En guise de conclusion, je propose ici un tableau synthétique construit à partir d'entretiens réalisés avec eux et d'observations de classe. Celui-ci montre les différences saillantes au sein des deux écoles comparées.

Critères d'analyse	École Freinet	École traditionnelle
<b>Temps de l'enseignement scientifique</b>	Temps fixé et strict Contenu fixé mais souple Rythme donné par l'activité de l'élève	Temps fixé mais souple Contenu fixé et strict Rythme imposé par le cadre pédagogique
<b>Points de départ de l'enseignement scientifique</b>	Présentation d'un élève (approche sensible) Écoute et mise en place d'un travail scientifique.	Questionnement/Intervention de l'enseignant.
<b>Démarche(s) de l'enseignement scientifique</b>	Conclusion provisoire Savoir dynamique	Conclusion à validité générale Savoir fixe/stable
<b>Le statut de la parole de l'élève</b>	Dimension dynamique : ce que l'élève sait et ce qu'il veut savoir	Dimension statique : ce que l'élève sait et ce qu'il ne sait pas
<b>Liens entre les niveaux scolaires</b>	Logique spiralaire	Logique linéaire
<b>Plaisir et enseignements</b>	Plaisir intimement lié au travail scientifique	Plaisir comme point de départ pour une démarche de travail

multiples que peu à peu se développe l'accès à un savoir, dont l'enfant vérifiera progressivement l'étonnant caractère universel.

### Quelques réflexions sur vérité et science

Lorsqu'on affirme qu'un résultat scientifique est établi par les chercheurs, il s'agit de l'aboutissement d'un long processus qui a abouti à un consensus, au moins partiel. La validation de ce processus passe par le passage allant d'un énoncé singulier, formulé par une personne, une équipe ou une école, à un résultat qui acquiert un certain statut d'objectivité, de « vérité » (les guillemets manifestant qu'il ne s'agit pas de *La Vérité*, à supposer que celle-ci appartienne au domaine de la science). Cet acquis d'un moment peut être contesté, il est en tout cas considéré comme provisoire, car l'avenir le remettra inévitablement en question, non pour le nier, mais pour le dépasser. Beaucoup de réflexion épistémologique s'est déployée autour de la notion de « falsifiabilité », introduite par Karl Popper. Isolons quelques étapes de ce processus : le questionnement sur les phénomènes ou les objets, qui résulte de l'observation, de l'expérimentation ou des conséquences prévisibles de résultats établis ; l'isolement des variables, lorsque la complexité de l'objet en inclut un grand nombre (par exemple lors de l'étude du

## Bibliographie

- BACHELARD G. (1998). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin
- BELAY R. (2007). *L'action internationale de La main à la pâte*. Paris : Lamap.
- CHARPAK G. & LEDERMAN L. (1998). *Enfants, chercheurs et citoyens*. Paris : O. Jacob.
- CHARPAK G., LÉNA P. & QUERE Y. (2005). *L'Enfant et la science*. Paris : O. Jacob.
- CURIE M. (2003). *Leçons de Marie Curie : Physique élémentaire pour les enfants de nos amis*. Paris : EDP Sciences.
- DI FOLCO E. et alii. (2002). *Mesurer la Terre est un jeu d'enfant*. Paris : Le Pommier.
- EISCHENBROICH D. (2003). *Découvrir le monde à sept ans : quelle éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle ?* Paris : Actes Sud.
- GOPNIK A., MELTZOFF A. & KUHL P. (2000). *The scientist in the crib: what early learning tells us about mind*. Perennial.
- JASMIN D. (dir.). (2004). *L'Europe des découvertes*. Paris : Le Pommier.
- LÉNA P. & YANG H. (2003). *La science*. Paris : Desclée de Brouwer.
- OCDE. (2002). *Understanding the brain: towards a new learning science*. Paris : OECD.
- QUÉRÉ Y. (2002). *La science institutrice*. Paris : O. Jacob.
- WYNNE H. (2004). *Enseigner les sciences : comment faire ?* Paris : Le Pommier.
- climat terrestre) ; l'établissement d'un modèle (ou d'une théorie, plus englobante), souvent mathématique, qui permet une confrontation quantitative de ce modèle à la réalité, ainsi que la prédiction et donc la vérification. Pour n'évoquer que quelques grandes « vérités » de la science contemporaine citons, en exemple de tels processus, ceux qui ont abouti à la découverte de l'expansion de l'univers, de la structure de l'hérédité inscrite dans l'ADN, de la localisation de l'activité cérébrale dans les connexions synaptiques des neurones.
- Ce processus n'est pas naturel pour l'homme : il a été l'objet d'une longue construction culturelle et historique, dont la Renaissance en Europe, le XX<sup>e</sup> siècle dans les pays développés ont marqué des moments majeurs. Devant la complexité extrême du monde de la nature tel qu'il apparaît, la science a progressivement identifié des îlots de relative simplicité, découvert des régularités (par ex. les mouvements planétaires), construit des concepts qui se détachaient des apparences sensibles (la température, la charge électrique), mis à jour des variables jusque-là cachées (le spin de l'électron, les groupes sanguins), établi un langage commun aussi peu ambigu que possible, des unités de mesure universelles (le mètre, le watt), puis finalement tenté et souvent réussi la mathématisation du monde, découvrant dans ce langage formel et sa logique de calcul une étonnante correspondance avec le réel et ses structures.
- Par l'objectivité que revendiquent les résultats d'un tel processus, la science acquiert un statut d'universalité rare : d'autres produits de la culture (musique, philosophie) tendent aussi à l'universel, mais sans doute de façon moins immédiate que celui qu'atteignent les résultats

de la science. Unifié dans ses formulations et démonstrations, fondé sur la conviction du primat de la rationalité, il transcende les différences culturelles et conduit aujourd'hui à une prodigieuse accumulation de savoirs, découpés en disciplines dont la distinction est commode mais non fondamentale. Si la science, dans les élans du scientisme qui a marqué la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, a pu prétendre accéder à la Vérité absolue, cette prétention s'est, aujourd'hui et chez beaucoup de scientifiques, réduite à une démarche incessante d'approximation dans le dévoilement d'un réel fascinant mais dont l'ultime comme le sens demeurent à tout jamais cachés.

Il serait toutefois erroné de considérer que ce chemin d'universalité ne passe pas par les terres infiniment diverses des déterminants physiques, historiques, culturels de l'humanité. L'astronomie a débuté par l'étude de la lumière des étoiles car c'est à cet étroit domaine de longueur d'onde que notre œil, légué par l'évolution, est sensible ; le développement occidental de la science est autant marqué par la pensée grecque et le christianisme que l'est celui qui, en Chine, doit tout aux principes élaborés par Confucius. On en dirait autant de la naissance de l'arithmétique en Inde, de celle de l'algèbre à Cordoue ou Bagdad. Œuvre d'individus singuliers avec leurs biais et leur génie, la science a une histoire, que son enseignement tente souvent de gommer pour ne retenir que ses résultats. Enfin par la prétention justifiée de la science, dans sa quête de vérité, à fournir à tous une distinction démontrable entre le vrai et le faux, elle entre de plain-pied dans le monde des valeurs, là où, selon le mot de Kant, se rejoignent le ciel étoilé et la loi morale. ■

## La main à la pâte

*La main à la pâte*<sup>1</sup> est aujourd'hui présente dans une trentaine de pays, sous des formes variées allant d'une modeste expérimentation dans des conditions difficiles (Haïti, Cambodge) à une mise en place semi-officielle à grande échelle (Brésil) ou au développement de centres d'excellence destinés à piloter une généralisation ultérieure (Chine) : elle l'est aussi en Europe (programme Pollen), fédérant douze pays dans leur diversité et leurs difficultés d'accueil éducatif de populations migrantes. Mais elle est aussi confrontée aux enfants d'origine turque, maghrébine, sahélienne, gitane, asiatique qui peuplent nos cités et nos banlieues. Partout, sa mise en œuvre rencontre cette dialectique du singulier et de l'universel, partout il s'avère que l'éducation à la science est, comme la musique peut aussi l'être, un merveilleux outil d'individuation et de dialogue pour les enfants qui y font de premiers pas, les yeux brillants de curiosité.

### Sites Internet

*La main à la pâte* : [www.inrp.fr/lamap](http://www.inrp.fr/lamap) - *La main à la pâte internationale* : [www.mapmonde.org](http://www.mapmonde.org)

Le projet européen *Pollen* : [www.pollen-europa.net](http://www.pollen-europa.net)

Le projet *Eratosthène* : [www.inrp.fr/lamapphp/eratos/2004/subscribe.php?lang=fr](http://www.inrp.fr/lamapphp/eratos/2004/subscribe.php?lang=fr)

Le projet *L'Europe des découvertes* : [www.inrp.fr/lamap/activites/projet/europe/annonce\\_fr.htm](http://www.inrp.fr/lamap/activites/projet/europe/annonce_fr.htm)

Le site de la rénovation de l'enseignement des sciences dans le monde (ICSU-IAP) : [www.icsu.org/events/icsu-iap/teachingscience/index.html](http://www.icsu.org/events/icsu-iap/teachingscience/index.html)

1. C'est un dispositif développé depuis février 2001, en partenariat par l'Académie des sciences, l'École normale supérieure ULM et l'INRP.

## Apprendre à tout âge

Si l'école est obligatoire de six à seize ans, les apprentissages commencent « avant cette période. Bien au-delà de ce temps de scolarisation, somme toute assez bref, apprendre concerne la totalité de l'existence humaine. Il y a quelques années, le *best-seller* *Tout se joue avant six ans* insistait sur les apprentissages précoces. Aujourd'hui des logiciels entraînant les neurones des seniors se vendent à des millions d'exemplaires. Apprendre est aussi un marché parfois rentable. C'est, somme toute, un sujet qui intéresse tout le monde et demande à être mieux connu et compris.

Un récent rapport de l'OCDE, *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage* (2007), affirme que le cerveau a d'innombrables capacités d'adaptation, une immense plasticité. Il explique également que les apprentissages sont différents selon les âges de la vie. « Malgré cette plasticité permanente, il existe des périodes idéales ou "sensibles" durant lesquelles un apprentissage donné présentera une efficacité maximale. Pour les stimuli sensoriels (tels les sons du langage) et pour certaines expériences émotionnelles et cognitives (telle l'exposition à une langue), les périodes sensibles sont assez brèves et se situent à un âge assez jeune. D'autres compétences (comme l'acquisition de vocabulaire) ne connaissent pas de période sensible nette et peuvent être apprises de façon optimale tout au long de la vie ». Concernant les adolescents, les travaux montrent que c'est une période capitale pour le développement émotionnel et que les émotions guident ou perturbent le comportement et certains processus cognitifs tels que l'attention ou la concentration. Pour les adultes plus âgés, les scientifiques ont établi qu'il est toujours bénéfique d'apprendre : plus on multiplie les occasions d'apprendre, mieux on apprend et plus on limite le déclin cérébral.

Au-delà de l'influence de l'âge auquel se réalisent les apprentissages, celle de l'environnement est tout à fait prépondérante. Le rapport affirme que : « La plupart des façons d'améliorer le fonctionnement cérébral dépendent de facteurs simples et quotidiens – qualité de l'environnement social et des rapports humains, alimentation, exercice physique et sommeil – qui semblent tellement évidents qu'on a tendance à négliger leur importance. En prêtant attention à l'état du cerveau et du corps, il est possible de mettre à profit la plasticité cérébrale et de faciliter l'apprentissage. Il faut adopter une approche globale, qui tienne compte des liens étroits entre bien-être physique et intellectuel et ne néglige pas l'interaction entre aspects émotionnels et cognitifs ».

Dans ce numéro d'XYZep, vous trouverez des articles traitant des apprentissages avant, pendant et après la scolarisation obligatoire : les points communs, les différences, les moments essentiels... En se gardant, tout comme eux, d'une approche « trop scientifique » de l'éducation, concluons avec les neuroscientifiques : « L'école devrait faire en sorte que les enfants découvrent très jeunes le plaisir de comprendre, se rendant ainsi compte qu'apprendre est une expérience très agréable ». ■

Françoise Carraud, centre Alain Savary

### ■ ZOOM

Priorité aux difficultés  
et difficultés à prioriser

### ■ RECHERCHE

Les ratés de l'apprentissage  
de la lecture à l'école et au collège

### ■ BOUSSOLE

Un point  
sur l'accompagnement éducatif

### ■ RESSOURCES

Entrée en maternelle :  
partager la réflexion

### ■ ENTRETIEN

Apprentissages  
et psychologie cognitive

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

## Acquis des enfants et compétences des adultes

Des adultes ayant été scolarisés s'engagent dans des formations de base ou des processus de validation des acquis de l'expérience. Comment s'effectuent leurs apprentissages ? Quels liens ont-ils avec leur scolarisation antérieure ? Dans ce dossier, Véronique Leclercq et Hugues Lenoir, chercheurs dans le champ de la formation d'adultes, décrivent et analysent les parcours de ces adultes, leurs représentations, le sens de leur engagement en formation.

INRP, Lyon, 12 et 13 mars 2008

## Un séminaire de formateurs

Quelles évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite ?

Informations : <[www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs](http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs)>  
ou [francoise.carraud@inrp.fr](mailto:francoise.carraud@inrp.fr)

# Priorité aux difficultés et difficultés à prioriser

Entretien avec **Mathilde Rouault**, enseignante

**A** l'école d'Ilifaut située dans la circonscription de Loudéac de l'académie de Rennes, Yvain connaît des difficultés scolaires depuis le début du cycle 2. Comment le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) l'a-t-il aidé à les dépasser ?

Au début de l'année de CE1, en mathématiques, Yvain ne sait lire et écrire les nombres que jusqu'à 20 ; il ne peut résoudre des problèmes simples qui nécessitent d'utiliser les opérations... En lecture, il ne maîtrise pas la segmentation des mots inconnus, déchiffre mal les sons complexes et comprend peu le sens explicite d'un texte. Il a un comportement agité qui perturbe le groupe classe. Mais par où commencer ?

Durant les premiers mois d'école, nous avons établi un diagnostic à l'aide de ses premiers résultats, des analyses du livret scolaire et de l'évaluation nationale du début du cycle 2. Ces semaines ont été nécessaires à la fois pour instaurer une relation de confiance avec Yvain et pour bien connaître ses difficultés. Puis nous nous sommes concertés et les discussions de l'équipe ont permis d'affiner le diagnostic initial en identifiant les causes des difficultés repérées et en déterminant les compétences à acquérir. Nous avons alors choisi deux objectifs prioritaires en fonction de ce qui est, pour Yvain, le plus important et le plus utile, c'est-à-dire là où il avait les plus grandes difficultés. Or au regard du socle commun de connaissances et de compétences et aussi du résultat des évaluations d'Yvain, c'est d'abord en mathématiques qu'il accusait un retard important au point d'être bloqué dans sa progression. Venaient ensuite ses faibles capacités de lecture. Par ailleurs, nous sommes tombés d'accord sur l'idée qu'il était plus facile pour lui de réussir d'abord en

mathématiques. Il ne s'agit évidemment pas de le décourager mais plutôt de lui redonner le désir d'apprendre ! On envisage donc le plan de travail dans l'ordre suivant : l'association des désignations chiffrées, écrites et orales des nombres puis le déchiffrage des mots nouveaux et ensuite la compréhension des énoncés.

L'étape suivante a porté sur la rédaction du PPRE qui a été facilitée par un document d'aide que nous a fourni l'équipe de circonscription. Tout le monde y a participé. L'enfant s'est engagé personnellement en indiquant ce qu'il allait faire, pourquoi, comment et avec qui il allait travailler les mathématiques et le français. Sa famille y a également été associée et s'est accordée avec nous sur le soutien approprié qu'il convenait de proposer à Yvain chaque jour à la maison. Il a été ainsi décidé de faire avec lui des dictées de nombres et des lectures d'histoires courtes du manuel de cours préparatoire. Cependant ses parents se sont moins investis que nous l'aurions souhaité. La rédaction du PPRE nous a obligés à nous poser (et même à nous « pauser » !), à réfléchir pour préciser les modalités des actions en termes de stratégie, de démarche. Il nous a fallu choisir les outils et supports pédagogiques comme les cubes pour la numération ou la grille d'orthographe. Il restait à programmer les opérations : mathématiques de novembre à décembre, et français de janvier à février. Certes ce travail de formalisation demande du temps et paraît astreignant mais il offre un cadre de travail à tous y compris à Yvain et facilite la mise en œuvre du PPRE.

Un atelier individuel et quotidien est organisé pour l'élève. Là c'est son enseignante qui intervient. Durant un quart d'heure, dans un espace réservé de la salle de classe, il apprend à repérer des nombres dictés avec des cubes représentant des dizaines et des unités. Peu à peu les indices donnés sont moins nombreux et Yvain doit différencier les nombres de plus en plus finement. Il gagne ainsi en autonomie. Une fois par semaine, l'animatrice REP qui met en place dans les écoles les défis lecture, défis maths, prend en charge un groupe de besoin dans lequel se trouve Yvain. Dans ce groupe, il construit des nombres compris entre 20 et 100, à l'aide d'un tableau de numération. Au bout de six semaines, l'évaluation se révèle positive : il réussit sans hésiter à écrire les nombres dictés, à additionner sans recourir

L'école d'Ilifaut est un regroupement scolaire de quarante-cinq élèves répartis dans deux classes, CE1-CE2 et CMI-CM2. Elle est située en milieu rural.

L'équipe qui a réalisé ce travail était composée de l'enseignante Mathilde Rouault, de l'animatrice REP Annick Josset, du maître E Jacky Lars et du conseiller pédagogique Jean-Marc Moisan.

Vous trouverez sur le site de l'académie de Rennes <<http://www.ac-rennes.fr/gdossier/projad7/brochPPRE07.pdf>>, une brochure de quarante-deux pages intitulée : *PPRE, Programme personnalisé de réussite éducative*, avec au sommaire des textes présentant le dispositif et des exemples de mise en œuvre au premier et au second degrés.

À propos des textes officiels parus sur le PPRE, voir *XYZep*, n° 20, septembre 2005, rubrique Boussole : « Nouveaux dispositifs de réussite éducative ».

aux cubes, à utiliser une méthode pour le calcul des nombres décimaux.

Nous décidons de passer au deuxième objectif sur la maîtrise de la langue. Plusieurs actions sont coordonnées et réparties entre les membres de notre équipe : un atelier individuel et quotidien avec l'enseignante pour améliorer ses stratégies de lecture ; deux fois par semaine, en présence d'autres enfants, un atelier de repérage de syllabes avec le maître E, enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique.

À notre avis, ce PPRE a produit plusieurs effets combinés. Yvain a progressé en mathématiques car il ne fait plus aucune erreur dans les dictées de nombres, et aborde avec sérénité les dictées à trois chiffres. En français, il a fait de gros progrès en déchiffrage mais il lui reste à comprendre plus finement les textes qu'il lit, par exemple à mieux cerner les raisons qui poussent les personnages à agir dans l'histoire. Surtout, son regard sur lui-même et sur les apprentissages a changé. Il a une meilleure image de lui-même et accepte plus volontiers les activités qu'on lui propose. Il sait qu'il a réussi et qu'il peut encore réussir. Nous pensons également que notre équipe y a gagné en professionnalité. En effet, ce travail a pu nous aider à mieux élaborer un diagnostic, à prioriser davantage nos actions pédagogiques, à mieux travailler ensemble... Une réussite partagée ! ■

1. Document disponible en ligne sur le site de l'académie de Rennes : <[www.ac-rennes.fr](http://www.ac-rennes.fr)>



# Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège

Élisabeth Nonnon, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, laboratoire THÉODILE

Le nombre d'élèves arrivant au collège en grande difficulté de lecture fait périodiquement l'objet de rappels institutionnels et médiatiques alarmistes. Ce phénomène d'annonce est à analyser, le nombre varie en fonction des définitions du savoir-lire et des épreuves, mais la persistance de tels échecs questionne l'école, ses capacités de prévention et de différenciation. Ces élèves sont le plus souvent intégrés aux classes ordinaires, où les apprentissages disciplinaires passent par l'écrit. Les intégrés aux tâches communes et les faire progresser pose aux enseignants de difficiles problèmes d'organisation du travail et d'identification des difficultés, des stratégies d'aide. Les débutants sont particulièrement confrontés à ce problème : face aux lecteurs en difficulté, les enseignants sont mis eux aussi professionnellement en difficulté.

Le premier objectif de ce numéro de *Repères* est de faire un point sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà des premiers apprentissages. Entre une approche spécialisée, voire médicalisée, et une approche globale et « sociale » souvent critiquée pour faire un trop grand crédit à l'acculturation aux pratiques écrites, comment différencier les difficultés, leur devenir au cours de la scolarité primaire et du collège ? Il faut d'abord

resituer le problème dans les évolutions du contexte : celle des populations du collège, simultanée à la montée des objectifs relatifs à l'écrit, qui généralisent des critères autrefois réservés à une minorité ; la mise en œuvre d'outils statistiques de mesure autorisant des comparaisons et la diffusion massive des résultats. Ayant fait l'objet d'analyses méthodologiques sévères, ces enquêtes doivent être questionnées (Rémond) et complétées par d'autres dispositifs : observation des conduites lors de tâches de lecture, entretiens avec élèves ou enseignants (plusieurs articles, qui convergent autour des principales difficultés : fréquence des non-réponses, niveau correct pour le prélèvement d'informations, échec pour les tâches d'interprétation nécessitant une évaluation rédigée). Mais il faut dépasser une approche globale : tous ceux qui sont confrontés à ces classes savent qu'il n'y a pas un mauvais lecteur type, mais une variété d'histoires scolaires et de conduites face à l'écrit, donc de modes possibles de retours à l'écrit. Cela pose la question de la prise en compte de rapports à l'écrit ancrés dans des contextes d'acculturation familiale spécifiques (Jaubert et Rebière), d'histoires de lecteur conflictuelles et fluctuantes (Frier et Guernier). Il y a en fait plusieurs périodes critiques pour les décrochages, chaque nouveau contexte modifiant le statut de l'écrit et la définition du « mauvais lecteur ». Il faut donc décrire finement les difficultés. Certains articles, centrés sur les lecteurs sachant déchiffrer mais comprenant mal, majoritaires dans les classes, rendent compte de leur hétérogénéité selon différents profils (Van Grunderbeecq et Payette), proposent des critères différenciant leurs stratégies pour s'acquitter des tâches scolaires (Parbeau) ou s'appuient sur d'autres tâches que les épreuves standardisées (Ledur et de Croix). D'autres s'attachent aux élèves de SEGPA en difficulté plus grave : ils montrent aussi la variété des difficultés derrière les trois niveaux distingués par l'évaluation ministérielle (David) et les méprises des élèves sur la nature de l'activité (Goigoux et Cèbe).

Le deuxième objectif est de présenter des pratiques à différents niveaux scolaires. Pour des enseignants de classe ordinaire, le problème est moins de trouver des entraînements spécifiques pour un travail intensif, décontextualisé que de prendre en charge ces élèves dans l'ordinaire de la classe

en même temps que les autres, pour des apprentissages notionnels et culturels plus larges qui supposent la lecture et s'acquièrent à travers elle. Si la tentation est grande de s'en remettre à des spécialistes, ils savent aussi que la réponse ne peut se chercher seulement dans un entraînement technique, mais qu'elle touche à la signification des activités pour les élèves, à leur rapport aux contenus scolaires. L'enjeu est d'aider à reconquérir la lecture sans se décharger sur des intervenants extérieurs, tout en assurant les apprentissages scolaires que les élèves de cet âge font à travers l'écrit. Plusieurs articles montrent que les enseignants mettent en œuvre des modalités d'aide, qu'ils évoluent dans leur pratique par la présence d'élèves différents qui les obligent à s'adapter. C'est à partir des conduites existantes que peut se développer une aide plus systématique. Les réponses diffèrent par la centration soit sur l'élucidation et le développement de gestes simples des enseignants dans les situations ordinaires, soit sur la recherche de progressions systématiques. Certains proposent un entraînement au contrôle métacognitif, d'autres des activités de classe visant l'intégration (des activités de remédiation dans un contexte scolaire plus large, des élèves en échec aux activités communes). Autant que les effets d'apprentissage, ces mises en œuvre montrent l'investissement des maîtres, ce qu'elles leur permettent de comprendre de l'activité des élèves. La tension demeure entre approches globales, inscrivant le retour à la lecture dans une démarche intégrative (sans être toujours en mesure de mesurer les effets précis sur le réapprentissage de la lecture) et approches analytiques, sérielles, aux procédures d'évaluation plus fiables mais dont les effets ne touchent pas forcément à la construction d'un projet de réapprentissage.

La variété des difficultés et des contextes, l'intrication des facteurs montrent la complexité du travail des enseignants et leurs dilemmes professionnels : ne pas aggraver l'étrangeté culturelle par les supports et les modes de lecture mais sans restreindre à des usages trop limités, exercer sans renoncer au sens, différencier sans isoler et aggraver la fracture scolaire, intégrer sans contourner les difficultés ou laisser à l'abandon. Cette complexité incite à être modeste dans les préconisations et dessine pour la recherche l'étendue des travaux à poursuivre. ■



## Repères n° 35

Recherches en didactique  
du français langue maternelle

Coordonné par Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux, ce numéro publié par l'INRP en 2007, fait le point sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà de la première période d'apprentissage et sur la connaissance de ces élèves que l'on

dit « non lecteurs », « mauvais lecteurs », « faibles lecteurs ».

Plus d'une vingtaine d'auteurs français et étrangers pour un numéro de trois cents pages organisé en quatre parties :

*De quelles difficultés parle-t-on quand on parle de « mauvais lecteurs » ?*

*Observer en classe et écouter les « mauvais lecteurs ».*

*Pratiques enseignantes, travail scolaire, formation.*

*Travailler en classe avec les « mauvais lecteurs ».*

# Un point sur l'accompagnement éducatif

Michèle Théodor, centre Alain Savary

## La circulaire du 13 juillet 2007

Elle vient compléter la partie « l'égalité des chances mieux garantie » de la circulaire de préparation de la rentrée 2007. Elle comprend trois parties : les objectifs et les publics, les contenus pédagogiques et les modalités de mise en œuvre.

### Objectifs et publics

Dès la rentrée 2007 (ce devait être effectif « au plus tard le 5 novembre ») tous les collèges (publics et privés) de l'éducation prioritaire, notamment les collèges des réseaux « ambition réussite », ont dû mettre en place un « accompagnement éducatif » hors temps scolaire. « D'une durée indicative de deux heures, cet accompagnement sera organisé tout au long de l'année en fin de journée après la classe, quatre jours par semaine ». À la rentrée 2008, c'est l'ensemble des collèges qui seront concernés et, au-delà, tous les établissements scolaires du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés. « Il s'agit d'assurer en toute équité à chaque élève quel que soit son milieu familial l'encadrement de son travail personnel, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture, conditions nécessaires au bon déroulement de la scolarité ». Les élèves de tous les niveaux de classe doivent être volontaires cependant ceux de 6<sup>e</sup> sont particulièrement visés, cet accompagnement devant contribuer à assurer les bases de leur réussite scolaire.

### Contenus pédagogiques

Deux temps sont prévus. Un temps d'aide aux devoirs et aux leçons : la forme « étude dirigée » est préconisée pour les élèves de 6<sup>e</sup> afin d'assurer apprentissages fondamentaux et méthodologiques ; pour les autres il s'agit d'aide et de différenciation à leur offrir à travers une diversité d'activités. Un temps pour des activités sportives et artistiques et culturelles. Les premières s'appuieront sur les associations locales ainsi que sur l'association sportive du collège. Les secondes sont envisagées de façon très ouverte mais doivent déboucher sur « des réalisations concrètes par les élèves » et s'inscrire dans les « partenariats culturels locaux qui sont à poursuivre et à approfondir ». Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas oubliées ainsi que l'accès au Centre de documentation et d'information (CDI) pendant le temps de l'accompagnement éducatif.

### Les modalités de mise en œuvre

Elles s'inscrivent dans la continuité de l'existant : dispositifs en place dans l'établissement,

avec le concours des collectivités territoriales et des associations. Dans les « réseaux ambition réussite » le dispositif d'accompagnement éducatif pourra être mis en place dans les écoles « en s'inscrivant dans les modalités d'accompagnement existantes ». L'accompagnement éducatif est un « projet » qui doit être présenté au conseil d'administration et intégré au projet d'établissement. La mise en œuvre des trois types d'activité doit être souple, mais il y a obligation pour chaque élève d'avoir, au cours de l'année, bénéficié d'activités dans « les trois domaines en fonction de [ses] besoins et de [ses] motivations ». Une large information est préconisée, notamment auprès des familles, lesquelles doivent donner leur autorisation. Études dirigées, aide aux devoirs et leçons doivent être de préférence assurées par des enseignants volontaires « avec le renfort » d'assistants pédagogiques ou d'assistants d'éducation. Les mêmes peuvent assurer les activités culturelles et sportives, mais on peut faire appel à des intervenants extérieurs également. « Les enseignants volontaires [...] percevront une rémunération sous la forme d'heures supplémentaires effectives. »

### Ce qui change

L'obligation pour les collèges de prendre en charge la question du travail scolaire des élèves en dehors du temps scolaire et d'inscrire l'organisation de ce temps dans le projet d'établissement. La réinscription du temps des devoirs et des leçons dans l'espace scolaire. L'ouverture des CDI pendant les créneaux horaires de l'accompagnement éducatif. Pour les élèves de 6<sup>e</sup>, le retour à la « forme d'études dirigées » que la charte de l'accompagnement à la scolarité avait « dépassé ». L'incitation des enseignants à prendre en charge cet accompagnement, moyennant rétribution en heures supplémentaires.

### Ce qui interroge l'existant

Les références au contrat local d'accompagnement à la scolarité sont implicites, l'articulation entre les pratiques et les dispositifs existants – notamment les Programmes de réussite éducative (PRE) et les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) – et les nouvelles mesures le sont tout autant. Nombre de dispositifs d'accompagnement à la scolarité ont le souci d'impliquer les familles dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants, cette circulaire stipule la simple nécessité de les informer du dispositif d'accompagnement éducatif. Les activités culturelles et sportives seront-elles

## De quoi parle-t-on ?

**L'aide aux devoirs.** C'est le « coup de main » pour faire le travail scolaire **Le soutien scolaire.** Il revêt aujourd'hui deux acceptations : une aide au travail scolaire vendue par des entreprises ou des personnes privées ou bien une aide dispensée à l'école, sur le temps scolaire, par les équipes éducatives. **L'accompagnement scolaire.** C'est une aide axée sur le travail et les apprentissages scolaires et dispensée dans un cadre partenarial sur le temps périscolaire par des intervenants variés. **L'accompagnement à la scolarité.** Il reprend, pour partie, les mêmes modalités. Il vise les élèves dont les familles ne sont pas dotées du capital culturel permettant la réussite scolaire ; une charte nationale en fixe le cadre ; au-delà de leur hétérogénéité, les dispositifs locaux proposent des activités socioculturelles ainsi que des activités de soutien scolaire. **L'accompagnement éducatif.** Il prévoit l'encadrement du travail personnel des collégiens, dans le cadre d'études dirigées pour les élèves de 6<sup>e</sup>, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture.

gratuites pour les élèves ? Comment et par qui seront financés les activités et les salaires des personnels non enseignants ? Quels seront les modes de contractualisation avec les partenaires (collectivités, associations...) ? La généralisation à tous les établissements suppose l'efficacité de ces nouvelles mesures dont il conviendrait d'évaluer l'efficacité en associant étroitement l'ensemble des acteurs concernés.

### Ce qui ne change pas

Le travail scolaire des élèves hors la classe interroge la professionnalité des enseignants : l'inscription du tutorat dans leurs missions, les objectifs qu'ils assignent à ce travail, les outils qu'ils donnent aux élèves pour les effectuer... Il a également un important impact sur la gestion du temps de l'enfant, les usages des temps et des espaces qui sont les siens, ainsi que sur le sens que les élèves donnent à l'école et aux apprentissages. Enfin, l'articulation des multiples dispositifs éducatifs interpelle l'ensemble des partenaires engagés dans la définition de politiques éducatives locales, et ce, à l'échelle du territoire et non pas seulement de l'établissement. ■

# Acquis des enfants et compétences des adultes

Trois millions de personnes ayant été scolarisées sont aujourd'hui en situation d'illettrisme, un certain nombre d'entre elles s'engage dans des processus de formation d'adulte et/ou de *validation des acquis de l'expérience*. Comment s'effectuent leurs apprentissages aujourd'hui ? Quelle est l'influence de leur scolarisation ? Qu'est-ce qui leur a été utile ou bénéfique ? Qu'est-ce qui leur a manqué ? Qu'est-ce qui leur a nui ?

## Formation de base des adultes et formation scolaire

**Véronique Leclercq**

### Des adultes aux parcours et représentations divers

Si le terme d'illettrisme est utile aux politiques pour alerter l'opinion publique sur un problème, ce n'est ni une notion stable, ni une catégorie scientifique. La représentation que l'on peut avoir des personnes illettrées, comme personnes en situation d'exclusion sociale et professionnelle, est en partie fautive. L'enquête *Informations et vie quotidienne* (IVQ) montre qu'un pourcentage important de la population repérée en difficultés avec l'écrit est en emploi (57 %). Les trajectoires, les parcours, les types d'insertion professionnelle, sociale ou familiale sont très hétérogènes. Le point commun est un parcours scolaire ne permettant pas l'accès à un diplôme. Mais il y a de grandes variations. Certaines personnes, surtout les plus âgées, n'ont suivi qu'une scolarité primaire, d'autres sont issues des filières dites « de l'échec » (SEGPA<sup>1</sup> ou anciennement SES<sup>2</sup>), d'autres encore ont suivi une année, voire deux, de CAP<sup>3</sup>. Dans l'enquête IVQ, 46 % des personnes maîtrisant mal l'écrit

ont un niveau primaire et 26 % un niveau de secondaire technique ou professionnelle. Dans les échantillons de population auxquels nous avons accès par le biais de la recherche, on retrouve des parcours scolaires contrastés. Ainsi, dans un stage de formation de base se côtoient des stagiaires ayant arrêté l'école à huit ans (« Moi je ne suis allé à l'école que jusqu'à huit ans, après je suis allé en maison de correction », Daniel 45 ans), et des stagiaires ayant suivi en partie une formation au CAP. Ces différences de parcours signifient des rapports à l'écrit distincts et des performances inégales. Ce qui suppose des adaptations de la part des organismes de formation avec, quand les effectifs le permettent, la constitution de groupes de niveaux.

De même, les adultes en formation de base n'ont pas tous les mêmes représentations de l'école. Certains ont de mauvais souvenirs, d'autres non. Ils comparent souvent la formation d'adultes à ce qu'ils ont vécu à l'école. Certains disent : « C'est drôlement mieux, on est moins nombreux, on s'occupe de nous... Madeleine, la formatrice, est très gentille... ». Cet aspect affectif est très important et beaucoup se plaignent de ne pas avoir été suffisamment considérés à l'école : « Moi j'avais des problèmes et on ne s'est pas occupé de moi... ». L'exacerbation de la personnalisation de la relation pédagogique et des aspects affectifs constatés par d'autres chercheurs s'intéressant aux élèves en difficultés est ici confirmée (cf. XYZep n° 27, conférence de consensus). Dans leur manière d'analyser



**Véronique Leclercq** est professeur en sciences de l'éducation au Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP), université des sciences et technologies, Lille 1 et est membre du laboratoire Trigone, Lille 1. Elle est engagée dans la formation de base d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés depuis plus de vingt-cinq ans, d'abord comme formatrice puis comme responsable pédagogique, formateur de formateurs, concepteur d'outils et enseignant-chercheur. Ses publications portent sur les pratiques pédagogiques et didactiques en formation de base, sur la connaissance des publics illettrés et l'évaluation des dispositifs de formation.

1. Sections d'enseignement général et professionnel adapté (au collège).
2. Sections d'enseignement spécialisé.
3. Certificat d'aptitude professionnelle.

leurs difficultés scolaires, certains s'attribuent aussi une forme de responsabilité : « Je faisais le con, je ne travaillais pas suffisamment, je ne comprenais pas ce que l'on attendait de moi... ». D'autres s'en dégagent et mettent en cause soit l'école et la malveillance de certains enseignants, soit leur propre famille : « Mes parents ne me suivaient pas, ils étaient absents, malades, etc. ». Il est difficile de dire laquelle de ces représentations est dominante. Ces analyses restent partielles et sont issues de mes observations et des travaux d'étudiants. Il demeure qu'il serait faux de croire que les souvenirs scolaires et les images de l'école sont toujours négatifs.

En revanche, on retrouve chez tous ces adultes en formation, la même difficulté à reconstruire leur parcours scolaire. Ils ont certaines difficultés à nommer les classes où ils étaient et parlent souvent de « classes spéciales » indiquant par là une certaine méconnaissance de l'univers institutionnel scolaire. Ils semblent aussi avoir des problèmes de repérage temporels. Une étudiante de thèse avait travaillé sur cette question.

Même si ses conclusions sont nuancées, on voit, dans les entretiens qu'elle a conduits, une grande difficulté chez une majorité de personnes à retrouver les étapes du parcours scolaire. Cela a-t-il été occulté parce qu'étant un passé douloureux ou bien oublié parce que s'agissant d'un passé sans importance ?

### Des dispositifs et des pratiques de formation variés

La formation de base offre un paysage très contrasté. Les finalités et les objectifs des dispositifs des organismes de formation peuvent être radicalement différents. Certains insistent sur le développement personnel, d'autres ont des perspectives plus professionnalisantes ou davantage scolaires. C'est ce que j'avais exposé dans mon livre<sup>4</sup>. De plus, et même si des référentiels circulent, il n'y a ni programme ni uniformité du *curriculum* de la formation de base. Dans certaines régions comme en Haute-Normandie, Poitou-Charentes ou Nord-Pas-de-Calais, les organismes travaillent ensemble pour offrir

4. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. ESF éditeur, 1999.

## La formation de base : un champ particulier de la formation d'adultes ?

La formation de base s'adresse à des publics de faible niveau de scolarisation et de qualification. Elle conjugue trois fonctions :

- une fonction compensatoire et de remédiation à une faible scolarisation ;
- une fonction d'accompagnement de personnes considérées comme menacées d'exclusion (migrants, minorités ethniques, chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés...) ;
- une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou de demandeurs d'emploi peu qualifiés.

La population ciblée se caractérise par un faible niveau de scolarisation, voire une absence de scolarisation dans le cas de personnes issues de l'immigration. Adultes ou jeunes adultes de niveau infra V (ce qui signifie qu'ils n'ont pas dépassé le niveau collège ou n'ont pas achevé le cycle complet de CAP ou BEP), ils ne peuvent accéder à des formations certifiantes ou qualifiantes, certains apprentissages fondamentaux n'étant pas acquis ou stabilisés.

Les formations de base peuvent alors représenter une première étape d'un parcours de formation générale et/ou de formation qualifiante de type CAP. Elles englobent les dispositifs de remise à niveau, de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation, de développement de savoirs de base en français écrit et oral, en mathématiques, en logique, etc. Les financements sont multiples : Fonds d'action sociale et de lutte contre les discriminations (Fasild), conseils régionaux, État, conseils généraux, Fonds social européen, municipalités, entreprises...

Le recours à la notion de savoirs de base, au milieu des années 1990, marque un élargissement de la définition de l'illettrisme, initialement centrée sur les questions de maîtrise de l'écrit. D'autres savoirs sont pris en compte : savoirs logico-mathématiques, savoirs professionnels, savoirs sociaux. Depuis quelques années le terme savoirs est remplacé par celui de compétences.

L'intervention éducative s'adressant à des populations de faible niveau reflète de multiples évolutions historiques, qu'elles soient économiques, sociologiques, pédagogiques ou politiques. Elle se situe au croisement de différents conflits scientifiques, idéologiques, et politiques.

Extrait de la note de synthèse de Véronique Leclercq : « La formation de base : publics, dispositifs, pratiques » in revue *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, n° 14, L'Harmattan, 2007.



une réponse territoriale un peu coordonnée. Mais ce n'est pas le cas partout.

Concernant les conduites didactiques en lecture-écriture, c'est aussi la diversité qui domine, même si chacun s'accorde à reconnaître que, pour rapprocher ces personnes avec l'écrit, il faudrait éviter les démarches trop scolaires. Nombre de formateurs recrutés rapidement et peu formés ont tendance à reproduire ce qu'ils ont connu à l'école. D'autres plus expérimentés et davantage formés élaborent des scénarios didactiques plus adéquats. Même si c'est considéré par certains comme trop « traditionnel », il importe de travailler les relations grapho-phonétiques. De nombreux adultes en formation ne maîtrisent pas bien ces correspondances, déchiffrent péniblement et n'accèdent pas au sens. Mais on ne peut se limiter à cette seule composante linguistique de la compréhension et de la production d'écrit. Il faut travailler la logique textuelle, la syntaxe, mais aussi des composantes socio-culturelles, pragmatiques, stratégiques etc. L'ensemble se réalisant dans le cadre de situations signifiantes et motivantes. Les séries de fiches avec des exercices à trous ne sont pas tout à fait appropriées ! Avec d'autres didacticiens<sup>5</sup>, je prône une approche basée sur des situations problèmes signifiantes et ouvertes, où les apprentissages constituent des réponses à des difficultés émergentes dans des tâches précises.

Les observations de cours que j'ai pu faire mettent en évidence certains modèles didactiques très axés sur les questions strictement linguistiques : on ne travaille que sur les aspects formels de la langue sans s'interroger sur les autres dimensions du langage. De plus, la grande hétérogénéité des groupes en formation conduit souvent les formateurs à individualiser les apprentissages en se focalisant sur des fiches de travail. Les moments collectifs ont tendance à disparaître. C'est, me semble-t-il, une dérive de l'individualisation. Comme si l'on ne parvenait plus à mobiliser un groupe autour d'un projet commun. Il est vrai que l'hétérogénéité est un gros problème : dans le même cours sont à la fois présentes des personnes qui ne peuvent pas rédiger un court message et d'autres qui parviennent à écrire des textes où ne persistent que des erreurs de morphologie ou de syntaxe.

Concernant la professionnalisation des formateurs, on peut dire que le processus est en marche mais qu'il reste inachevé. On peine quelque peu à garder la mémoire des avancées professionnelles et didactiques. Les questions se reposent sans cesse de la même manière ! Il y a toujours dans les organismes

de formation des contraintes économiques, des problèmes de budgets et de subventions... Difficile parfois de s'embarrasser de pédagogie.

### Des difficultés liées aux représentations de l'écrit

Les différentes composantes de la lecture-écriture à travailler avec des faibles lecteurs et faibles scripteurs sont les mêmes pour les adultes et les enfants. La composante socio-affective étant, sans doute, plus importante dans la formation d'adultes. Les questions de représentation et de conception de l'écrit sont, elles aussi, capitales. Les difficultés instrumentales sont très liées à des conceptions de la lecture-écriture un peu décalées. Nombre de personnes en formation de base, par exemple, ne se sont pas approprié les fonctions de l'écrit (l'écrit pour communiquer, pour informer, pour transmettre un message, etc.) et n'ont pas intégré la notion de destinataire dans le processus de production. Dans une recherche sur les capacités d'autocorrection en production de messages courts, j'ai pu mettre en évidence certaines difficultés des adultes en formation. Une fois la production achevée et même si les phrases sont a-syntaxiques, ils ne peuvent pas modifier leur écrit. Ils se focalisent sur des aspects très locaux : des erreurs d'orthographe, des incorrections morphologiques. Ils ne peuvent pas se décentrer, revenir sur leur texte en se demandant si le destinataire va comprendre le message. C'est totalement lié à leur représentation de l'écrit. Pour eux il s'agit seulement de lettres, de mots, d'une bonne orthographe... Ils disent toujours : « Ah ! Je n'étais pas bonne parce que j'avais des problèmes d'orthographe », or ces questions orthographiques sont tout à fait anecdotiques par rapport à l'absence de structure des phrases et des textes. Les stratégies concernant l'écrit n'ont peut-être pas été suffisamment travaillées à l'école. Ces adultes n'ont que des procédures isolées : ils peuvent décoder, faire des hypothèses ou des inférences simples mais ne parviennent pas à mobiliser l'ensemble dans une perspective stratégique. Je pense que cela interroge aussi les pratiques des enseignants à l'école.

### Une approche andragogique

Dans les formations de base, nous nous situons dans une perspective andragogique<sup>6</sup>, c'est-à-dire prenant en compte la spécificité des adultes. Le contexte est radicalement

#### Quelques articles récents de Véronique Leclercq

« Note de synthèse. La formation de base : publics, dispositifs, pratiques ». *Revue Savoirs*, n° 14. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 11-55.

« L'engagement en formation de base d'adultes de faible niveau de scolarisation ». *Revue Savoirs*, n° 11. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 89-106.

« La professionnalisation du métier de formateur spécialisé en formation de base ». *Éducation permanente*, n° 164, 2006, p. 105-118.

« L'innovation dans les pratiques de formation des adultes » *Revue Diversité*, n° 140. Paris : Scéren, 2005, p. 137-144.

« La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base de publics faiblement scolarisés : un processus inachevé », *VEI – Enjeux*, n° 136. Paris : Scéren, 2004, p. 187-202.

« Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement : l'exemple de 4 pays francophones », in *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherches didactiques*, LIDIL n° 27. Université de Grenoble, 2003, p. 145-160.

5. Par exemple Danièle de Keyser (*Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants. Guide méthodologique et pratique*. Retz, 1999) ou Noël Ferrand et la méthode ECLER (*Écrire, communiquer, lire, exprimer, réfléchir*).

6. Qui peut être défini comme : « l'art et la science d'enseigner aux adultes ».

différent de celui de l'école : la taille des groupes, l'organisation de l'espace et du temps, l'ambiance, etc. sont contrastés, de même que le rapport aux apprentissages ou à l'engagement en formation. Et, en même temps, les questions didactiques sont proches : « Qu'est-ce que lire et écrire ? Quelles compétences faut-il travailler ? Quels savoirs faut-il faire acquérir ? ». D'ailleurs les mêmes débats didactiques sur la lecture, agitent le monde scolaire et celui de la formation post-scolaire. Il y a sans doute à favoriser encore les échanges.

Lors de certains colloques consacrés à la formation d'adultes, des enseignants de primaire ou de collèges ont été invités. Certains IUFM, de leur côté, font appel à des spécialistes de la formation d'adultes. Ainsi, à Reims en 2000, un colloque sur l'illettrisme a été organisé par un IUFM<sup>7</sup>. Des Centres de ressources illettrisme (CRI) organisent des séances de travail associant des formateurs et des enseignants. L'essentiel serait d'échapper aux oppositions voire aux condamnations. Parfois des formateurs d'adultes s'étonnent vivement : « Quand même, ce n'est pas normal, les gens sont allés à l'école et ils ne savent ni lire ni écrire ! », « L'école fonctionne mal... ». Nous avons bien davantage intérêt à travailler ensemble sur la didactique en milieu scolaire et en milieu extrascolaire. Notre laboratoire (TRIGONE) est spécialisé dans la formation d'adultes et nous essayons de développer des ponts de recherche avec un autre laboratoire de sciences de l'éducation, (THÉODILE) qui s'intéresse aux didactiques scolaires<sup>8</sup>. Nous organisons des journées communes, par exemple sur l'évaluation<sup>9</sup>. L'intérêt est d'avoir des intervenants travaillant en formation initiale et en formation continue sur des didactiques différentes : français, éducation physique et

sportive, maths... Nous cherchons ce qui est commun et ce qui est spécifique.

## Une approche par compétences

Depuis longtemps, en formation d'adultes nous parlons de compétences. Actuellement de nombreux documents de la Commission européenne y font référence. L'école ne peut pas rester en marge des réflexions et décisions autour de ces compétences clés qui devront caractériser « l'honnête Européen ». Le mouvement de réflexion sur la formation tout au long de la vie concerne aussi l'école. La notion de *continuum* impose de penser ensemble la formation initiale et la formation continue. Cela est plus facile pour les enseignants travaillant avec des publics particuliers (en SEGPA par exemple). C'est sans doute plus difficile pour les enseignants de collège ou de lycée qui connaissent mal, voire pas du tout, la formation d'adultes. Les rapports aux disciplines, aux programmes, aux diplômes et examens, les structures, les organisations spatiales, les découpages temporels présents dans les collèges et lycées sont radicalement différents de ceux de la formation d'adultes. À noter cependant que les collèges novateurs ou les lycées expérimentaux ont des dispositifs et des pratiques proches de ceux de la formation d'adultes. Les principes de l'andragogie sont très proches de ceux des méthodes actives. Et les sciences de l'éducation pourraient contribuer à rapprocher ces deux univers de formation. Actuellement, nous accueillons dans notre filière de licence des étudiants qui préparent le concours de l'IUFM tout en découvrant la formation d'adultes. C'est une belle ouverture ! ■

*Entretien avec Véronique Leclercq*

7. Actes du colloque : *De l'illettrisme aujourd'hui, apports de la recherche à la compréhension et à l'action*. Annie Gilles (coord.). CRDP Champagne-Ardenne, 2003.

8. Les trois laboratoires de sciences de l'éducation de Lille vont d'ailleurs fusionner : le CIREL, centre inter-universitaire de recherche en éducation de Lille, regroupera TRIGONE, THÉODILE et PROFEOR.

9. Nous avons publié un numéro des *Cahiers d'études du CUJEP*, n° 57 de janvier 2006, « L'évaluation : regards croisés en didactiques ». Véronique Leclercq et Yves Reuter (coord.).

## Faire valider mon expérience

### Témoignage

*Entretien avec Lionel Monthieux*

### Quel est votre métier ? Votre parcours professionnel ?

Après avoir travaillé dans un Institut médico-éducatif (IME) et dans un hôpital, je suis actuellement chef de cuisine dans un Institut thérapeutique d'éducation professionnelle (ITEP) qui accueille des jeunes ayant des problèmes de comportement. Avec une équipe de trois personnes, je m'occupe de la restauration des enfants et du personnel.

J'ai un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) de cuisine et un CAP de charcutier traiteur. J'ai commencé par la charcuterie et, comme je faisais des plats cuisinés, j'ai eu envie de mieux connaître la cuisine. Mon intérêt pour la charcuterie vient d'une rencontre : j'ai accompagné mon père serrurier

••• suite p. V

# Travailler et apprendre

**Hugues Lenoir**

## De quelques renversements

En France, la reconnaissance sociale du savoir est avant tout une reconnaissance académique qui est, le plus généralement, produite par l'Éducation nationale et ses services. Depuis la mise en place de la *validation des acquis de l'expérience*, cette reconnaissance est toujours académique mais l'Éducation nationale n'a plus l'entier contrôle de la production de ces connaissances. Les savoirs reconnus par la *validation des acquis de l'expérience* ne sont plus le résultat du travail des enseignants et des élèves, ils procèdent d'une activité. En effet, les savoirs se constituent de manière un petit peu anarchique, au sens noble du mot anarchiste « l'ordre moins le pouvoir » pour citer Elisée Reclus<sup>1</sup>. Cela signifie qu'ils ne rentrent pas dans des logiques de programmes ou de contenus prédéterminés. Ils sont beaucoup plus empiriques. Depuis longtemps nous savions que le travail, l'activité professionnelle produisaient du savoir. Ce qui est nouveau, avec la *validation des acquis de l'expérience*, c'est la reconnaissance sociale des savoirs et connaissances en question produits dans et par l'activité.

De plus, l'acquisition des connaissances est, dans ce processus, le résultat de compétences professionnelles et/ou sociales à l'œuvre. C'est une deuxième révolution. Jusqu'à présent, les enseignants considéraient qu'à partir des connaissances acquises à l'école, les jeunes pourraient, dans leur activité profes-

sionnelle, mettre en œuvre des compétences. Dans la perspective de la *validation des acquis de l'expérience*, c'est exactement l'inverse : en travaillant ou en agissant, les personnes produisent des compétences et des savoirs de toute nature dont elles pourront déduire des connaissances et obtenir tout ou partie d'une certification reconnue.

Ces renversements peuvent interroger les enseignants qui perdent la maîtrise de la production du savoir tout en ayant la charge, avec les partenaires sociaux, de délivrer une reconnaissance sociale (une certification) de ces savoirs construits en dehors de l'école. Il faut d'ailleurs souligner que la *validation des acquis de l'expérience* n'essaye pas de mesurer les acquis mais tente de voir en quoi et comment l'expérience a produit des acquis. C'est-à-dire qu'elle s'intéresse autant au processus d'acquisition qu'à son résultat. De plus, au-delà des acquis *stricto sensu*, l'intérêt est de faire apparaître en quoi ces acquis de l'expérience sont transférables à d'autres réalités et à d'autres expériences. De faire voir aussi en quoi, ces acquis sont – ou ne sont pas – des bases solides et concrètes pour acquérir par l'expérience d'autres savoirs et d'autres compétences professionnelles ou sociales. En d'autres termes, la *validation des acquis de l'expérience* a une autre ambition que la très anxiogène, voire la très inutile, évaluation sommative, et ce tant pour l'individu que pour la société.

## De quelques effets sur la vie personnelle, sociale et professionnelle

Les personnes qui s'engagent dans ce processus de la *validation des acquis de l'expérience* peuvent avoir, d'une manière ou d'une autre, échoué dans le système scolaire, ou bien avoir choisi de s'engager dans la vie



**Hugues Lenoir** est enseignant-chercheur à Paris X-Nanterre, responsable de la licence professionnelle de formation de formateur de son université et membre du conseil scientifique de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Il a co-dirigé *Éthique et formation en formation* (publiés chez L'Harmattan), et est l'auteur de nombreux articles sur la VAE et les adultes en situations d'illettrisme.

••• qui faisait des travaux chez un charcutier, son travail m'a intéressé. J'ai donc fait une formation en alternance pendant deux ans dans un Centre de formation des apprentis (CFA), pour la cuisine je suis allé dans un lycée professionnel. Puis j'ai travaillé, j'ai fait des saisons, je suis allé à l'étranger.

## Pourquoi entreprendre aujourd'hui une validation des acquis de l'expérience ?

Cela devrait m'aider à réparer une erreur de jeunesse ! En effet, j'avais la possibilité de continuer les études après mon CAP de cuisine, mais comme j'avais dix-huit ans et envie d'être indépendant... Peut-être que si on m'avait davantage poussé à faire un bac professionnel... Depuis quelques années je souhaitais reprendre des études mais je ne voulais pas retourner à l'école, j'envisageais les cours du soir mais cela me semblait difficile. Et puis j'ai entendu parler de la *validation des acquis de l'expérience*, c'est un intervenant de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) qui nous l'avait présentée il y a deux ans. Cela m'a intéressé, je me suis davantage renseigné : j'avais le profil, les années de travail, l'expérience nécessaire. J'ai demandé un dossier et rempli le premier livret. Actuellement je termine le second livret qui est un petit peu plus complexe, surtout pour la rédaction.

••• suite p. VI

1. Elisée Reclus (1830-1905) était géographe, militant et penseur de l'anarchisme.

professionnelle. Et beaucoup de ces personnes sont satisfaites de ne pas être contraintes de revenir dans des dispositifs d'éducation formels dans lesquels elles ne sont pas à l'aise. Pour elles, le recours à cette démarche peut avoir plusieurs significations. On peut sommairement en distinguer trois.

Il peut s'agir d'une revalorisation narcissique personnelle, face à ses proches ou face à ses collègues et employeurs. Certaines personnes, qui ont été « dévalorisées » à l'école ou dans leur entreprise, veulent se prouver à elles-mêmes qu'elles sont capables d'obtenir cette certification. Et, même si elles ne vont pas au bout de la validation, cette démarche leur redonne le goût du savoir et des idées, l'envie d'apprendre, les remobilise d'un point de vue intellectuel, leur permet parfois de reprendre des études... D'autres personnes recherchent une reconnaissance de leur entourage (parents ou enfants plus diplômés). Elles souhaitent montrer qu'elles sont capables, elles aussi, d'obtenir des diplômes. Dans un troisième cas, les personnes visent une reconnaissance sociale au travail et particulièrement par rapport à leurs jeunes collègues qui ont des BTS ou des licences. Il s'agit alors pour elles de prouver à ces jeunes qu'il leur est possible d'obtenir les mêmes diplômes. De plus, cela peut les garantir contre d'éventuelles suppressions de postes car, pour les employeurs, ce qui prime c'est à la fois l'expérience professionnelle et le diplôme.

En bref, il n'y a pas un seul usage de la *validation des acquis de l'expérience*. C'est une démarche personnelle liée à une histoire, à des expériences singulières et elle obéit à des motivations, la plupart du temps, individuelles. Ses effets sont donc multiples et

prennent formes et sens selon les individus et leurs projets d'être ou de faire. Ils sont aussi le résultat de l'expérience de la *validation des acquis de l'expérience* elle-même, que je considère comme formatrice et porteuse, pour certains, de transformation identitaire. Mais, d'une manière générale, la *validation des acquis de l'expérience* permet peu d'évolution professionnelle en dehors d'un changement d'employeur. Les liens entre formation et promotion, comme ceux entre nouvelle certification et promotion sont de plus en plus ténus parce que cela engage des effets sur la masse salariale. Cela peut permettre de changer d'emploi dans de bonnes conditions (par exemple pour les comptables ou ingénieurs « maison ») mais c'est surtout valable pour les plus hautes qualifications, pour les niveaux V<sup>2</sup> c'est moins évident.

## Apprendre autrement

Cette démarche de *validation des acquis de l'expérience* interroge l'école et ses modalités d'apprentissage. Certes, il convient de se préoccuper des acquis mais il serait aussi nécessaire, à l'école, d'envisager les processus à l'œuvre lors des apprentissages. En d'autres termes, il faudrait engager une analyse réflexive sur le comment et le pourquoi des acquisitions. L'adoption de cette gymnastique intellectuelle favoriserait, ultérieurement, l'analyse réflexive de son activité afin de pouvoir y repérer d'éventuelles acquisitions liées aux compétences exercées. Elle permettrait donc la mise en place de savoir-faire en matière d'analyse de l'activité, savoir-faire indispensables à une démarche de *validation des acquis de l'expérience*.

2. C'est-à-dire les niveaux du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et du Brevet d'études professionnelles (BEP).

...

### Ce que vous avez appris à l'école vous aide-t-il pour faire cette validation des acquis de l'expérience ?

Non, je pense que cela porte bien son nom, c'est mon expérience qui compte. Bien sûr il y a les bases que j'ai eues à l'école, quelques éléments de gestion que j'ai appris en classe mais j'ai surtout acquis des connaissances par moi-même, en regardant. Comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits, j'ai rencontré de nombreuses personnes et vu beaucoup de choses : je suis très curieux, je regardais, j'écoutais... Avant ma formation professionnelle, j'ai eu un cursus normal, je me suis arrêté en quatrième. J'ai appris à lire, écrire, l'histoire, les mathématiques, etc., cela m'est utile parce que si je ne savais ni lire ni écrire, je serais en difficulté. En fait l'école vous donne les bases de la vie et la formation professionnelle vous inculque les bases du métier tout en revenant sur les bases de l'école traditionnelle.

Je garde un bon souvenir de ma formation professionnelle. J'ai eu la chance d'avoir de très bons profs, à l'école comme en entreprise. J'ai travaillé avec des gens très intéressants que je ne remercierai jamais assez, notamment en charcuterie. Je suis toujours en relation avec la personne qui m'a formé en charcuterie, je lui demande facilement des conseils. J'ai de moins bons souvenirs du collège, c'était trop théorique pour moi. J'ai choisi un métier manuel parce que la théorie ce

• • • suite p. VII

Il faudrait également s'interroger sur la place de l'écrit prouvant l'acquisition des compétences. L'administration de la preuve aujourd'hui, en matière de *validation des acquis de l'expérience*, est le plus souvent articulée à une capacité à écrire dont on déduit les savoirs et les compétences acquises. Cette exigence de production écrite met trop souvent en difficulté des individus de niveau V, réputés compétents dans leur emploi, mais qui sont dans l'incapacité ou en grande difficulté pour le prouver par la voie de l'écriture. Apprendre autrement signifie donc donner plus de place à l'oralité comme support et comme moyen de démonstration des acquis. Apprendre autrement, c'est encore donner à chacun les moyens de s'exprimer à l'oral puis à l'écrit pour faire entendre sa voix et sa voie dans la sphère sociale et, éventuellement, pour s'y faire reconnaître par la validation.

Il s'agit aussi de donner du sens aux apprentissages en se centrant davantage sur l'activité et le désir des élèves. On pourrait, à partir de fabrications concrètes, élaborer les savoirs fondamentaux, donner plus de place à une pédagogie inductive. C'est un principe d'apprentissage qui renvoie au développement naturel, à l'envie naturelle d'apprendre et qui n'est pas suffisamment pris en compte à l'Éducation nationale. Nous donnons, dans les premières années, trop de place à l'abstraction et selon moi, chaque chose vient en son temps. À l'école, le savoir à acquérir est défini par l'État qui est représenté par l'enseignant. C'est le savoir pour le savoir et non pas le savoir pour devenir et être autonome. C'est le savoir de la reproduction sociale qui prime avant tout, pas celui qui est néces-

saire à la construction d'un individu libre et responsable. De plus, ce savoir ne correspond pas nécessairement à ce qui intéresse l'enfant. Il faudrait renverser un petit peu les processus mais cela implique peut-être une autre conception de la société.

Il faudrait également ouvrir l'école. Les écoles de la République ont été construites pour enfermer les enfants, pour qu'ils n'aient pas de contact avec l'extérieur afin de les « protéger » des influences « étrangères » et parasites. L'ouverture sur l'extérieur aurait montré la dure réalité et le vrai monde : les différences de classe, les différences de religion, et d'autres différences encore. Or il importait de conformer tous les enfants au modèle « unique » construit par et pour la République délégataire. Aujourd'hui les écoles se sont ouvertes mais il faudrait faire plus en faisant participer le quartier et tous les acteurs de l'environnement et pas seulement les parents d'élèves. Nombre de personnes, dans les quartiers, ont beaucoup à apporter : des expériences, des savoirs que les instituteurs et les professeurs n'ont pas, des points de vue... Il y a beaucoup de richesses sociales dont l'école pourrait bénéficier. Cela permettrait aussi une meilleure reconnaissance d'autrui, plus de tolérance, d'acceptation de la différence, etc.

### Associer travail et éducation

Grâce à la *validation des acquis de l'expérience*, on pourrait imaginer que, pour peu que les collègues soient formés à cette question dans les IUFM, soit mis fin à cette dichotomie un peu mortifère entre le travail et l'éducation. Il ne faut pas que l'éducation ne soit qu'un

••• n'était pas pour moi. J'ai aussi de mauvais souvenirs de l'école primaire. Au CE1 ou CE2, le directeur m'a donné une gifle parce que je n'arrivais pas à bien écrire ce que la maîtresse me demandait. C'était humiliant et injuste. Avec le recul et avec mon expérience professionnelle actuelle je pense vraiment que ce n'était pas de la pédagogie. En revanche je me souviens avec plaisir des cours de physique chimie au collège. J'aimais beaucoup les expériences que l'on faisait. Je me souviens encore du nom de mon enseignant. En histoire géographie aussi c'était très intéressant. Mais je n'aime pas écrire et je le regrette d'autant plus que maintenant je fais beaucoup de fautes d'orthographe. Avant j'aimais bien les rédactions mais j'ai toujours eu de grosses difficultés en orthographe. Je regrette, je me dis que si j'avais mieux travaillé enfant, si j'avais continué mes études... Peut-être aussi que les enseignants pourraient être un peu plus « psychologues » et moins répressifs. On me disait souvent que j'étais nul, que je n'arriverais à rien... J'aurais dû être plus fort que ces paroles.

La *validation des acquis de l'expérience* c'est aussi pour moi une reconnaissance, une manière de leur montrer que je peux réussir. C'est un défi personnel. J'aimerais bien devenir éducateur en cuisine, professeur de cuisine. Former comme moi j'ai été formé, transmettre la passion qu'on m'a donnée, la même chance que j'ai eu dans ce milieu professionnel. Et puis je voudrais aider ces jeunes qui sont en difficulté ou en échec. Ils ne sont pas bêtes mais ils sont en rupture sociale avec de gros problèmes de comportement. Avec cette *validation des acquis de l'expérience*, je vais rattraper le retard et acquérir la reconnaissance. ■

outil pour préparer au travail. L'éducation a bien d'autres missions. Elle doit former les esprits, former les esprits à la dimension critique, à la distanciation, à la capacité à prendre les décisions de manière autonome, ce sont des aspects fondamentaux. Mais cette rupture entre ces deux lieux d'exercice de la vie que sont l'école dans un premier temps, le travail dans un deuxième temps, me paraît tout à fait inopportune. Pour cela je me rattache à plusieurs courants pédagogiques et, plus particulièrement, à celui de la pédagogie intégrale qui a été prôné dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, d'abord par Charles Fourier, ensuite par Pierre Joseph Proudhon et puis, ultérieurement, par les syndicalistes révolutionnaires.

Il faut tenter de faire en sorte que travail intellectuel et travail manuel s'associent, préparent des individus complets qui soient capables d'agir et capables de penser. L'école ne doit pas seulement servir le travail mais il faudrait changer les représentations du travail présentes dans les écoles et les structures éducatives. Cela permettrait d'accepter le fait que l'on peut apprendre autrement, que l'on peut apprendre dans et par l'activité. Encore une fois, cela nous inscrit dans le cadre de grands courants pédagogiques très connus qui l'ont déjà dit, chacun à leur manière. Je fais particulièrement référence au

courant structuré dans les écoles nord-américaines autour de John Dewey et au *Learning by doing* ou bien à la pédagogie coopérative de Célestin Freinet. Dans ces perspectives-là, on accepte très bien que, à l'école, on peut apprendre en faisant, en « travaillant ». Quand, à l'école, on apprend en faisant, on apprend les savoirs de base, les savoirs nécessaires au développement intellectuel.

Ainsi, quand on est éducateur ou enseignant et que l'on participe à un jury de *validation des acquis de l'expérience*, on peut accepter que le candidat ait aussi appris en agissant dans d'autres lieux, d'autres circonstances, d'autres contextes que ceux de l'école. Ces activités élaborées en dehors de l'école, comme celles organisées par les éducateurs permettent la production d'un savoir qui peut avoir une validation légitime par des instances ministérielles (ministère de l'Éducation nationale ou autres). Il faudrait vraiment changer de représentations, tant du côté des éducateurs, que du côté des enfants et construire ensemble de nouvelles représentations du travail et de l'éducation. Du côté des certificateurs également. Si l'on accepte les théories de Dewey, on doit aussi accepter la validation des acquis de l'expérience ! ■

*Entretien avec Hugues Lenoir*

## Qu'est ce que la VAE ?

La VAE ou *Validation des acquis de l'expérience* permet d'obtenir, en totalité ou en partie, un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Dans la majeure partie des cas, le candidat doit remplir un dossier détaillant son expérience professionnelle et les compétences acquises. Il se présente ensuite devant un jury qui décide de valider tout ou partie du diplôme visé. Toute personne, quels que soient son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation a droit à la reconnaissance de son expérience : salariés, non salariés, demandeurs d'emploi indemnisés ou non, personnes ayant exercé des activités sociales, bénévoles, etc. La seule condition requise est d'avoir exercé une activité d'une durée de trois ans au minimum en rapport avec le contenu du diplôme visé.

La totalité de la certification peut être acquise suite à la délibération du jury. En cas de validation partielle, le jury peut faire des recommandations et préconisations. Il peut proposer au candidat de retourner vers des structures d'éducation formelle et de compléter son cursus pour atteindre les aptitudes réputées manquantes par des processus habituels d'éducation, (retour à l'école, retour à l'université). C'est une version très classique de la validation. Ou alors et, cela me paraît plus intéressant, le jury peut renvoyer le candidat vers de nouvelles activités, de nouvelles expériences créatrices des savoirs dits manquants. Plutôt que de rediriger les gens systématiquement vers l'école ou l'université, il est possible de les orienter vers de nouvelles expériences comme lieux de production des savoirs et des compétences dont il faudra apporter la preuve ultérieurement. Expériences qu'il faudrait bien sûr guider, accompagner, tutorer. Ceci me paraît tout à fait essentiel pour ne pas complètement rescolariser le processus de *validation des acquis de l'expérience* qui, à son origine, a une tout autre ambition.

Il existe un Dispositif académique de validation des acquis (DAVA) par académie. Voir le portail de la VAE : <<http://www.travail.gouv.fr/vae/640.html>>

# Entrée en maternelle : partager la réflexion

Entretien avec **Thierry Vasse**, inspecteur de l'éducation nationale



## Accueillir à la maternelle

L'entrée à l'école maternelle constitue un enjeu fondamental pour la poursuite de la scolarité. Certaines familles font le choix, lorsque cela est possible, de scolariser leur enfant avant l'âge de trois ans. L'école doit donc s'adapter à cette réalité. Force est de constater que si tous les enfants ne sont pas prêts à entrer à l'école avant trois ans, et ce pour toutes sortes de raisons, les écoles ne sont pas toujours prêtes à accueillir un enfant si jeune. La formation des enseignants est donc essentielle et le document d'accompagnement des programmes *Pour une scolarisation réussie des tout petits*<sup>1</sup> constitue un outil précieux. Pour réussir cette première scolarisation, que l'enfant ait deux ou trois ans, il est nécessaire de partager la réflexion avec les autres professionnels de la petite enfance et de définir, avec les pédiatres, les médecins de la Protection maternelle infantile (PMI), les éducatrices de jeunes enfants, les assistantes maternelles, les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), les conditions d'un accueil réussi. Quels sont les critères d'entrée en maternelle ? Comment identifier les points de repères essentiels permettant de travailler en amont avec les parents ?

## Travailler en partenariat

En Loire-Atlantique, un stage a été élaboré en collaboration avec le Centre de formation des éducateurs de jeunes enfants des Pays-de-Loire et cinq communes de la région. Il est ouvert à tous les professionnels des crèches, haltes garderies, lieux multi-accueils, aux assistantes maternelles travaillant à proximité des écoles et les municipalités ont libéré les ATSEM pour qu'elles partagent, durant quatre jours, cette formation avec leur enseignante. Le stage, d'une durée de trois semaines pour les enseignants, accueille sur des journées spécifiques une trentaine d'ATSEM et une quarantaine d'autres professionnels. La matinée est

consacrée à une conférence et l'après-midi au partage des conceptions et des pratiques sur des thèmes comme la santé, l'évolution de la famille, les problématiques de la petite enfance aujourd'hui, etc. La visite des différentes structures permet également de développer une meilleure interconnaissance. Cette construction d'une culture commune est fondamentale dans le cadre d'un travail partenarial. Bien évidemment, les autres temps de formation destinés aux enseignants sont consacrés à une réflexion approfondie sur les activités pédagogiques. La maternelle est une école : comment organiser les apprentissages pour des enfants de deux ans, de trois ans ? Comment les aider à se construire comme élèves ? La spécificité des classes de petites et toutes petites sections nécessite un accompagnement des maîtres pour développer les approches pédagogiques et didactiques adaptées. L'efficacité d'un tel stage est sans aucun doute liée à l'analyse commune des particularités du contexte et des besoins des acteurs de terrain. Il ne peut produire d'effets positifs que si l'encadrement favorise la mobilisation des acteurs, la mise en réseau, la synergie des différents partenaires.

## Les effets de la formation

À l'issue du stage, certaines écoles ont mené des projets sur l'aménagement des espaces pour les petites et toutes petites sections. Les responsables des collectivités territoriales, étant sensibilisés aux enjeux de l'accueil en maternelle, apportent davantage leur concours. La mise en place de commissions « petite enfance » qui rassemblent, une fois par trimestre, l'ensemble des structures, est un dispositif précieux. Toutes les problématiques y sont abordées : santé, sommeil, besoins nutritifs, scolarisation mais aussi les

situations particulières. Les échanges visent à mettre en œuvre ce qui est le plus bénéfique pour chaque enfant en créant de la souplesse dans le passage entre les différents modes de garde. La notion de progressivité dans la scolarisation est au cœur du projet éducatif, elle est réfléchie et assortie d'exigences comme la fréquentation régulière en maternelle. Cette collaboration a permis de réaliser une plaquette en direction des parents pour qu'ils puissent identifier chaque lieu : qu'est-ce qu'on y fait ? Quels sont les professionnels qui y travaillent ?

Pour faciliter la première entrée à l'école, des actions qui favorisent la proximité entre l'école maternelle et les structures de quartier ont été développées. L'école ne doit pas être vécue comme un lieu d'abandon mais de promotion. Afin de prévenir l'angoisse de la séparation, les parents sont incités à « préparer » leur enfant en le confiant soit à la famille, soit à des lieux multi-accueils. Et les enseignants de maternelle sont présents, lors de la préentrée, dans les structures d'accueil pour rencontrer leurs futurs élèves et leurs parents. De même, les éducatrices de jeunes enfants accompagnent les tout petits les premiers jours d'école. Ce sont là des dispositifs faciles à mettre en œuvre et porteurs d'effets très positifs. La visibilité de ce partenariat est très rassurante pour les parents.

Réussir son entrée à l'école et sa scolarité sont essentielles pour les enfants et leurs parents mais aussi pour la société dans son ensemble.» ■

1. On peut le télécharger à l'adresse suivante : [http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/doc\\_administrative/programmes/accueil.htm](http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/accueil.htm)

Thierry Vasse, inspecteur de l'éducation nationale, s'est depuis longtemps intéressé à l'école maternelle et plus particulièrement à la première année de scolarisation. Pour permettre aux enfants d'être accueillis dans les meilleures conditions, il a coanimé un stage organisé par l'inspection académique de Loire-Atlantique, en collaboration avec les partenaires de la petite enfance

Sur le site l'inspection académique de Loire-Atlantique, à l'adresse :

[http://www.ia44.ac-nantes.fr/04136375/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=EcoMat](http://www.ia44.ac-nantes.fr/04136375/0/fiche___pagelibre/&RH=EcoMat),

vous trouverez un guide *Actions de préparation à l'école maternelle*, avec un chapitre consacré aux actions spécifiques en ZEP.

À l'adresse [http://www.ia44.ac-nantes.fr/37312812/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=EcoMat](http://www.ia44.ac-nantes.fr/37312812/0/fiche___pagelibre/&RH=EcoMat), vous pourrez télécharger un document de 86 pages, réalisé en 2004 et intitulé *L'entrée de l'enfant à l'école maternelle* ; ce sont les actes du stage départemental regroupant différents partenaires de la petite enfance autour des enjeux de la première scolarisation.

# Apprentissages et psychologie cognitive

Entretien avec Annick Weil-Barais



**Annick Weil-Barais est professeur des universités, directrice du laboratoire de psychologie, « processus de pensée ».**

**Elle travaille notamment sur les questions d'apprentissage, de développement intellectuel et d'interactions éducatives.**

**Elle a dirigé Les apprentissages scolaires. Paris : Bréal, 2004.**

**S**pécialiste des apprentissages j'ai, comme chercheur, surtout travaillé sur les apprentissages conceptuels, sur les formes de raisonnement qui étaient réputées, d'après Piaget, se développer à l'adolescence. J'ai ainsi pu constater que les formes de raisonnement étaient fortement associées au système conceptuel<sup>1</sup> des enfants. J'ai d'abord travaillé sur des concepts scientifiques, en biologie puis en physique. Aujourd'hui, comme professeur et responsable d'un laboratoire de recherche, je travaille sur d'autres apprentissages et m'intéresse particulièrement aux débuts des apprentissages.

## Des travaux sur les débuts de l'apprentissage des nombres

Il y a actuellement en cours une thèse sur les débuts de l'apprentissage des nombres (Yean Cho). Ce travail concerne des enfants entre trois et cinq ans dans des contextes d'interactions entre mères et enfants. Nous avons inventé un « jeu de marchande » avec des objets, des étagères, des étiquettes avec des prix ou les noms des objets... Nous expliquons aux mères que l'on teste un jeu (on ne parle pas de jeu mathématique) et nous leur suggérons de choisir ce qu'elles veulent dans le matériel proposé. Ce travail a été fait avec des mères françaises et des mères coréennes (de même niveau social bien sûr). Après les bonnes performances des élèves coréens aux évaluations PISA, nous voulions savoir s'il existait, dans les familles coréennes, des

activités mathématiques plus précoces. Dans notre étude, les mères coréennes prennent tout de suite des étiquettes avec des chiffres, ce que les mères françaises ne font pas. Dès quatre ans, les enfants coréens manipulent avec leur mère, des chiffres écrits, font des additions et des soustractions, comptent parfois jusqu'à cent ! Aucune mère française ne fait cela avec son enfant. Les mères françaises et coréennes ne proposent ni les mêmes activités ni le même étayage. Leurs systèmes d'attente relatifs aux compétences mathématiques de leurs enfants sont très différents. Or ces systèmes d'attentes vis-à-vis des possibilités d'apprentissage des enfants sont essentiels. Quand on les interroge, les mères françaises disent ne pas prendre les étiquettes avec les chiffres parce que les enfants sont trop petits, que ce sera pour plus tard, etc.

Est-il, pour autant, important de savoir compter jusqu'à cent à quatre ans ? Ou seulement à six ans ? Quelles sont les conséquences de cette différence de deux années ? Difficile à assurer, mais il se peut que certaines compétences très singulières, faciles à construire quand on est petit soient, ensuite, plus difficiles à acquérir. Entre deux et quatre ans, les enfants ont une flexibilité mentale assez extraordinaire, c'est le moment où le cerveau se développe et certains apprentissages faciles à un certain âge pourraient être plus difficiles ensuite. C'est attesté dans le domaine du langage : certains enfants en rééducation orthophonique peinent à dire les phonèmes alors qu'ils n'ont ni problème auditif, ni difficulté de mémoire. C'est simplement une activité qu'ils n'ont jamais faite. Ils sont habitués à un traitement global des mots ou des expressions et comprennent grâce au flux du langage.

Pour les apprentissages numériques, des fonctions cognitives essentielles interviennent. Il a été constaté que les enfants ayant les moins bonnes performances dans les opérations ont une mémoire de travail<sup>2</sup> des nombres plus faible. Et les enfants de milieux défavorisés ont une mémoire de travail inférieure à celle des enfants de milieux favorisés. Il y a des travaux sur la question mais on n'explique pas ces différences. De même concernant l'attention, il y a des différences entre les enfants de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés. Ces différences s'estompent avec la scolarisation. Nombre

d'études américaines montrent qu'un certain niveau de pauvreté économique est associé à de moindres performances cognitives. En France, il y a très peu de travaux sur ce sujet. Il me semble que la question des enfants des milieux défavorisés n'intéresse les politiques que d'un point de vue pathologique et dans la mesure où les enfants sont perturbants ou violents ; on ne cherche qu'à prévenir les troubles des conduites.

## Des travaux sur la lecture et les très jeunes enfants

Une de mes étudiantes travaille sur les apprentissages de la lecture à un âge très précoce, chez des enfants de deux ou trois ans. Elle s'intéresse à la construction des compétences cognitives nécessaires pour apprendre à lire. D'un point de vue cognitif, la conscience phonologique c'est-à-dire la capacité de l'enfant de pouvoir isoler les phonèmes constituant les mots est un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage de la lecture. C'est ce qui permettra ensuite d'associer des phonèmes et des graphèmes. Car, malgré toutes ses irrégularités, notre système d'écriture est basé sur une correspondance graphophonétique. D'autres aspects de la langue sont importants (les règles étymologiques, morphologiques, etc.) mais le découpage de la langue en phonèmes est essentiel pour l'apprentissage. Mes collègues qui ont travaillé avec de jeunes enfants (de la maternelle au cours préparatoire) observent, dès les débuts de l'apprentissage, de très grosses différences interindividuelles. On peut supposer que les enfants sont dans des milieux plus ou moins stimulants qui leur permettent, ou pas, d'effectuer ce travail de découpage des mots, de construction et d'identification des phonèmes de la langue. Pour cela Florence Lacroix a observé les interactions entre des assistantes maternelles et des enfants en lecture, dans trois contextes : lors de la lecture d'imagiers, de celle d'un texte choisi par l'assistante maternelle ou d'un texte imposé (en raison de ses caractéristiques linguistiques). Certaines assistantes maternelles ont une manière de parler aux petits enfants extrêmement efficace pour qu'ils segmentent la langue. C'est assez extraordinaire parce que cela concerne un apprentissage, celui de la lecture-écriture, qu'elles-mêmes ne vont pas assurer. Surtout, elles n'ont pas du tout conscience de leur compétence. Lors des entretiens, elles semblent tout à fait inconscientes de leur expertise et du fait qu'elles ont



une conduite parfaitement adaptée aux enfants dont elles s'occupent. Dans cette étude, nous testons des enfants, de manière individuelle et aussi, avec leur accord, des assistantes maternelles (car elles peuvent avoir elles-mêmes des problèmes de segmentation) et nous analysons les interactions entre les deux. Les différences dans les interactions sont très importantes.

Les observations en contexte scolaire sont plus difficiles car les enseignants gèrent des groupes et nous nous intéressons davantage aux interactions en contexte dyadique<sup>3</sup>. De plus, je pense que les différences interindividuelles extrêmement précoces se construisent dans les premières années de vie de l'enfant par le biais de ce qu'on appelle l'attention conjointe : ce sur quoi l'adulte attire l'attention de l'enfant. Or les enseignants initient à la lecture de manière collective, ils ne peuvent avoir une médiation phonologique pour chaque enfant. Lors de l'évaluation nationale à l'entrée en CP et pour les épreuves concernant les connaissances du monde scientifique et technique, nous avons utilisé des images représentant des objets techniques. Et j'ai été très étonnée par le fait que des images simples, représentant une voiture ou un vélo, n'étaient pas correctement identifiées par environ 20 % des enfants. Si l'activité d'apprentissage prévoit l'association d'un dessin d'avion et du mot « avion » et que l'enfant ne reconnaît pas l'objet représenté, la médiation phonologique sera forcément inappropriée ! Cette évaluation à l'entrée au CP a mis en évidence de très grandes différences entre les enfants ce qui a interpellé l'ensemble des collègues : l'école maternelle n'aurait pas réussi à développer, chez tous les enfants, les compétences nécessaires pour apprendre à lire.

### Des travaux sur la compréhension du langage figuré

Dans un autre travail de thèse sur la compréhension du langage figuré à un âge précoce (entre quatre et six ans) effectué par Loïc Pulido, nous constatons aussi de très importantes différences interindividuelles. Les observations ont porté sur les interactions entre les enfants et les adultes (parents ou maîtresses) à l'occasion de la lecture d'un conte comprenant des expressions idiomatiques. Il apparaît que certains adultes n'attirent jamais l'attention de l'enfant sur la compréhension de ces expressions. L'analyse des entretiens montre que tout se passe comme si ces adultes ignoraient que c'était difficile. Pour eux, il semble aller de soi que « passer l'éponge » signifie pardonner. Ils ne soupçonnent pas que l'enfant puisse comprendre que l'on a réellement passé une éponge sur la table ! Or ces enfants ne comprennent pas ce qui est transmis par le texte. Ils élaborent un sens en tenant compte du contexte, des images, de leur compréhension parfois littérale des énoncés. Certains

adultes sont sensibles à cela : ils vérifient la compréhension des enfants, rectifient si c'est erroné (ce qui est très souvent le cas). D'autres adultes n'ont pas cette sensibilité et n'interagissent pas avec l'enfant. Comme l'enfant ne peut pas faire seul, il y a d'énormes différences interindividuelles.

### Des conséquences pour les apprentissages à l'école

Il me semble que les enseignants devraient être systématiquement bien plus attentifs aux compétences cognitives des enfants et vérifier leur acquisition. C'est une question de professionnalité. Or, beaucoup d'enseignants travaillent avec les enfants comme si nombre de compétences étaient présentes, implicitement acquises, ils ne proposent aucune compensation. À propos, par exemple, de la conscience phonologique, une petite enquête a montré que la plupart des professionnels estiment que cette dimension n'est pas importante, pour eux, le plus important est lié aux émotions et aux affects : la motivation, le plaisir, l'intérêt... Il y a un grand décalage entre ces représentations et les résultats des travaux scientifiques. Il est bien sûr important que l'enfant soit heureux et motivé mais on observe que c'est justement quand l'adulte a un comportement adapté, ajusté aux besoins cognitifs de l'enfant que celui-ci semble le plus heureux. Il faudrait davantage former les enseignants pour qu'ils soient en mesure de s'ajuster aux besoins de l'enfant dans les différents domaines. Avec les IUFM, et l'augmentation des interventions des psychologues, la professionnalisation des enseignants s'améliore. D'ailleurs les observations montrent que les différences cognitives entre les enfants vivant dans des milieux peu favorisés, s'atténuent lorsqu'ils sont scolarisés. Malheureusement, en France, on manque d'études sur cette question. Presque tous les travaux sont anglo-saxons.

Il ne faut pas oublier que l'enseignant doit gérer des classes, des groupes parfois importants. Souvent ils travaillent par petits groupes, ce qui est judicieux. Néanmoins, pour certains apprentissages, rien ne vaut la relation dyadique, des jeux d'attention conjointe fréquents et répétés. De ce point de vue les parents jouent un rôle déterminant. Ainsi il me semble que, même si c'est utopique, sur leur temps de travail, les enseignants devraient intervenir auprès des parents.

### Travailler avec les parents

Au Québec, des programmes d'éducation parentale sont développés. Ils sont souvent critiqués du fait de leur caractère normatif. Or, il est possible de procéder autrement. De mon point de vue, il ne s'agit pas d'être intrusif et normatif mais de montrer des pratiques

différentes. Ainsi, par exemple, encore dans le cadre d'une thèse (Rodica Ailincăi) qui a été réalisée à la Cité des sciences et de l'industrie de La Villette, nous avons conçu un dispositif de sensibilisation des parents à leur rôle auprès des enfants. En effet, en analysant les interactions parent-enfant, nous avons pu constater que leurs manières d'interagir avec leurs enfants n'étaient pas profitables. Nous avons alors, avec des comédiens, réalisé des films montrant des séquences d'interactions prototypiques plus ou moins bénéfiques aux enfants. Il a suffi de présenter ces films aux parents et de conduire une discussion pour qu'ils reprennent les types de questionnement bénéfiques aux enfants. Même si préalablement ils ne produisent pas de tels questionnements, ils les identifient bien et les reproduisent plus tard. Nous ne leur avons pas dit comment faire, il s'agit seulement d'imitation (qui est une des modalités fondamentales de l'apprentissage !). Bien sûr il s'agit d'une étude restreinte (elle porte sur une dizaine de parents) mais tous les parents ont évolué dans le sens d'un meilleur ajustement aux besoins de l'enfant.

Actuellement, la région Pays-de-Loire finance un programme permettant à plusieurs équipes de recherche d'élaborer des outils pour aider les enseignants à identifier les difficultés d'apprentissage, particulièrement en lecture (OuForEP). Il prévoit un site Internet (EducEnfance) où seront mises en ligne des ressources, notamment vidéos, pour la formation des éducateurs de la petite enfance. Ces éducateurs pourront voir des vidéos montrant des adultes qui accompagnent les enfants. Cela peut aussi être utile aux enseignants avec des parents. Souvent les parents reçoivent des injonctions de la part des enseignants (« Il faut lire à votre enfant ! »). C'est contre productif parce que c'est disqualifiant, surtout pour les parents de milieux défavorisés. Il faudrait chercher des rapports qualifiants, par exemple regarder un film ensemble et en discuter. ■

1. Un système conceptuel est un ensemble de concepts qui sont interreliés et qui permettent de rendre compte d'une classe de situation. Par exemple, la structure additive est un système conceptuel qui comprend le nombre, les opérations, addition, soustraction. Pour comprendre le fonctionnement de la pensée il faut travailler à l'intérieur du système conceptuel organisé (voir les travaux de Gérard Vergnaud).
2. La mémoire de travail correspond à la quantité d'informations que nous sommes capables de traiter à un moment donné, elle est limitée contrairement à la mémoire permanente ou « à long terme ».
3. Dans la littérature scientifique concernant la tutelle que les adultes exercent à l'égard des enfants, le terme « dyade » est préféré à celui de « couple » pour des raisons qu'on comprendra aisément...

### ► **L'entrée dans l'école.** **Rapport au savoir et premiers apprentissages**

Michèle Bolsterli et Olivier Maulini,  
De Boeck université, 2007, 176 p.

Entrer dans l'école, c'est s'initier au métier d'élève, c'est devoir adopter un mode scolaire d'appropriation du savoir. Ce rapport scolaire au savoir exigé par l'école n'est pas enseigné explicitement. Face à ce type de rapport au savoir, les inégalités sont fortes et peuvent se creuser au long de la scolarité. C'est ce qu'analyse ce livre en étudiant aux différents niveaux (préscolaire, école enfantine, école élémentaire, école maternelle ; en Belgique, en France et en Suisse) les représentations des acteurs, les pratiques pédagogiques, apprentissages des élèves. Aux enseignants, formateurs, chercheurs en éducation, il propose des outils pour mieux comprendre comment les enfants et leurs familles rencontrent le savoir et la culture scolaires, comment évolue ou peut évoluer la première étape de la scolarisation.

### ► **Réussir le passage de l'école au collège**

Denis Demarcy et Jean-Michel Zakhartchouk (coord.), CRDP Amiens, 2007, 210 p.

Le passage de l'école au collège est généralement jugé essentiel pour la réussite des élèves. Comment l'améliorer ? Au-delà des injonctions officielles, ce livre donne des exemples dans toutes les disciplines pour aider ceux qui veulent s'engager dans un travail commun.

### ► **Histoires vraies des violences à l'école**

Francis Lec et Claude Lelièvre,  
Fayard 2007, 321 p.

Saccage du matériel, tabassage des professeurs ou coups de couteau ne sont pas le propre de notre modernité. Francis Lec, bâtonnier au barreau d'Amiens, avocat-conseil national de la Fédération des autonomes de solidarité laïque de l'enseignement

public et Claude Lelièvre, professeur émérite d'histoire de l'éducation à la Sorbonne s'appuient sur le récit de cent cinquante affaires de violences réelles pour souligner l'importance de ce phénomène sous-estimé voire occulté. Pour mieux le connaître et le comprendre ils nous proposent leurs analyses à la fois historique et juridique et appellent à une prise en charge collective des victimes de violences, souvent isolées et démunies.

### ► **Égalité et discrimination : un essai de philosophie politique appliquée**

Alain Renaut, Seuil, 2007, 209 p.

Depuis les années soixante, la promesse d'égalité s'est complexifiée. Que signifie la promotion de l'égalité par des discriminations positives ? L'auteur, philosophe, fait un état des lieux sur trois grandes problématiques des démocraties contemporaines : l'égalité, les discriminations et la justice sociale. Qu'est-ce que le droit à l'égalité, aujourd'hui ? Comment penser une politique préférentielle qui ne passe pas par l'établissement de quotas ? Comment concevoir une justice sociale qui soit non pas seulement distributive, mais aussi compensatrice ? Alain Renaut invite à penser la question de l'action positive.

### ► **Repenser l'égalité des chances**

Patrick Savidan, Grasset, 2007, 326 p.

Qu'est-ce que l'égalité des chances ? Une utopie, un objectif politique crédible, une idéologie trompeuse ? L'auteur, président de l'Observatoire des inégalités, défend la possibilité d'une « égalité des chances soutenable ». Si on ne peut se contenter de déplorer l'écart entre un principe et une réalité, penser avec l'égalité des chances contre l'égalité des chances est le défi. Dans ce livre, le principe d'égalité des chances est interrogé dans sa dimension proprement tragique : impossible et même temps nécessaire. La conception solidariste de l'égalité des chances défendue par l'auteur, suppose un changement de regard sur l'individu, sur la société et sur la façon dont s'y produit la

richesse, un contexte social où les hiérarchies sont moins fortes et les écarts sociaux moins grands. Dans une telle perspective, l'égalité des chances ne peut être qu'un élément d'un plus large dispositif de justice et de cohésion sociale.

### ► **La qualité en éducation**

Matthis Behrens (dir.), Presses de l'université du Québec, 2007, 222 p.

Le concept de qualité, qui est un moyen de juger la performance d'un système, de le piloter et de le contrôler, s'impose aussi à l'école. Mais, alors, quelles données faut-il récolter, rassembler pour rendre compte de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité de l'école ?

Les auteurs proposent des approches différentes tout en soulignant la nécessité d'une co-construction de la qualité du système éducatif.

### ► **L'accompagnement à la scolarité**

Jean-Michel Le Bail (coord.), CRDP Amiens 2007, 288 p.

Aide aux devoirs, soutien scolaire, accompagnement scolaire, etc. ? Cet ouvrage vise à faire le point sur un sujet d'actualité qui recouvre plusieurs appellations, différents concepts et démarches et une multitude d'initiatives. Les nombreux contributeurs, acteurs et opérateurs de l'accompagnement à la scolarité, montrent la richesse de ce qui existe actuellement et proposent différents exemples et outils.

### ► **La nouvelle question scolaire**

Éric Maurin, Seuil, 2007, 267 p.

La création du collège unique a-t-elle fait baisser le niveau général des élèves ? A-t-elle conduit à la dévalorisation des diplômés ? Faisant référence aux expériences scandinaves, britanniques, américaines, chiliennes, australiennes, etc., ce livre analyse différentes politiques scolaires et notamment celle du collège unique. À contre-courant de certaines interprétations sociologiques et du pessimisme de quelques discours

idéologiques, l'auteur, économiste, montre les bénéfices de la démocratisation scolaire. « Les politiques de démocratisation de l'enseignement scolaire, lorsqu'elles ont eu lieu, ont incontestablement amélioré la qualité de l'insertion professionnelle des générations auxquelles elles ont profité » affirme-t-il. Un livre clair et accessible qui donne des arguments pour débattre.

### ► **L'intelligence de l'enfant. L'empreinte sociale**

Marie Duru-Bellat et Martine Fournier (coord.), Éditions Sciences humaines, 2007, 300 p.

Est-il légitime d'évaluer l'intelligence par un chiffre de QI ? L'intelligence est-elle innée ou acquise ? Quel est le rôle de la famille, de l'école, de la société et de la culture dans la genèse de l'intelligence ? Quels enjeux autour de l'inégalité des capacités intellectuelles ? Cet ouvrage collectif fait suite à un premier volume qui présentait les nouvelles avancées de la psychologie cognitive. Il réunit un large éventail de travaux qui analysent le rôle de l'environnement dans la définition et le développement de l'intelligence ; ils pointent aussi les multiples enjeux, pédagogiques mais aussi politiques de ces questions, dans des sociétés comme la nôtre où il faut bien justifier les inégalités sociales.

### ► **Devenir enseignant. Parcours et formation**

Dominique Gelin, Patrick Rayou,  
Luc Ria, Armand Colin, 2007, 126 p.

Devenir enseignant ? Pourquoi choisir ce métier ? Comment se préparer à y entrer et s'y former ? Cet ouvrage, sur la base d'une appréciation lucide de situations vécues par les jeunes enseignants, propose des outils d'analyse et des pistes d'action sur tous les points décisifs : identité professionnelle, détermination des contenus à enseigner, relations avec les élèves, maîtrise des contextes d'enseignement. Stimulant et de grande utilité pratique, il sera un réel recours pour tous ceux qui se destinent au métier d'enseignant ou y débudent, mais aussi pour ceux qui s'intéressent à ces questions de formation.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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 | [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

## Trois journées pour la lecture

On se souvient des polémiques récentes autour des méthodes de lecture. Revenir, un an après sur ce débat, a permis à certains chercheurs, formateurs et médiateurs qui y furent impliqués de préciser leur point de vue. Il aurait fallu aussi réfléchir à la façon d'éviter qu'un débat dégénère en polémiques confuses et dégager quelques règles de « conduite médiatique » pour mieux réguler les échanges à venir. Cet objectif était sans doute trop ambitieux !

Pendant ces trois journées, les exposés et les débats ont été passionnants. Quelles en sont les conclusions ? On a pu voir d'où viennent les possibles « dialogues de sourds » entre chercheurs et praticiens (et comment on pourrait aider chacun à écouter l'autre). Pour les chercheurs, les critères de validité sont statistiques et portent sur des variables soigneusement isolées. Ils ne distingueront donc pas entre deux manuels reposant sur la « même méthode », alors que le contenu des textes, le répertoire d'exercices, la progression sont des choses essentielles pour les praticiens. Pour eux, les critères d'efficacité sont donc forcément empiriques et pragmatiques et pas statistiques : ils travaillent dans cette classe, avec ces enfants. Le fait que depuis trente ans, le « modèle à double voie » (voie 1. Lecture par décodage, voie 2. Identification directe des mots) soit toujours le bon modèle « scientifique » n'aide pas un maître débutant à moduler sa progression pour tel CP de telle école, il ne dit rien des procédures de travail, et c'est bien là ce qui importe en formation.

Les résultats de la recherche, même s'ils ne sont pas directement utilisables, restent pourtant très intéressants. Mais, comme plusieurs intervenants l'ont rappelé, il manque des enquêtes de terrain à mi-parcours de ces deux « métiers » que sont la recherche et la formation, ce qui exige des collaborations entre eux. Le rôle des formateurs n'est pas seulement de vulgariser des modèles scientifiques très généraux, mais d'explicitier comment les praticiens efficaces les mettent en œuvre. Les outils didactiques les plus performants dépendent toujours aussi de l'utilisateur.

Par ailleurs, le manque de résultats de recherche sur les effets de l'écriture (graphisme, copie, dictée, production d'écrit) sur la lecture est tout de même étonnant ! Surtout si on rappelle que, quand les enfants ont pu apprendre à lire et écrire en même temps (vers 1850), l'accélération de l'apprentissage a été visible en une génération. Envisager le couple lecture-écriture permettrait de ne plus disputer seulement sur les méthodes de lecture !

L'INRP devra donc donner une suite à ces journées, sur le versant « pédagogie de la lecture », avec l'éclairage de chercheurs ou de formateurs plus tournés vers l'analyse des interactions maîtres-élèves, des rôles des situations (cognitives, relationnelles, langagières, pédagogiques) et des environnements (école, quartier, famille). ■

Anne-Marie Chartier, INRP, service formation

### ■ ZOOM

*Échanger les profs pour assurer la continuité*

### ■ RECHERCHE

*La fabrication scolaire de la violence, de la France au Brésil*

### ■ BOUSSOLE

*Égalité des droits et des chances pour les élèves handicapés*

### ■ RESSOURCES

*Les Écoles des parents et des éducateurs*

### ■ ENTRETIEN

*Troubles dans l'apprentissage de la lecture*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche*

En décembre 2007, le service formation de l'INRP a organisé trois journées de formation sur les méthodes de lecture et les difficultés d'apprentissage : en dressant un état des lieux des savoirs et débats sur le sujet, il s'agissait de s'interroger sur les échanges entre recherche, médiatisation et formation. Dans ce dossier vous trouverez les textes ou les résumés de quelques-unes des interventions (L. Rieben, M. Fayol, C. Dorison, S. Cèbe).

# Échanger les profs pour assurer la continuité

Entretien avec **Philippe Rougemont**, professeur des écoles et **Bernadette Duvauchelle**, professeur de mathématiques

**D**ans le RAR de Villefranche-sur-Saône, les inspecteurs (IEN du premier degré et IA-IPR de mathématiques) ont été à l'initiative d'une expérience originale : une enseignante de mathématiques de collège assure des cours de géométrie au CM2 et, inversement, en classe de sixième, les élèves ont cours de mathématiques avec un professeur des écoles. Cet échange favorise-t-il la continuité des apprentissages ? Comment ?

Le professeur des écoles assure cinq heures de maths dans une classe de sixième en échange, le professeur du collège enseigne la géométrie dans différentes classes de CM2 des écoles du secteur. L'objectif est de développer les activités de recherche en classe (au premier comme au second degré) et de permettre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques et leurs découvertes.

En passant du premier au second degré, et vice versa, chacun s'est retrouvé dans une nouvelle situation d'enseignement : si les programmes sont proches (celui de 6<sup>e</sup> est un approfondissement de celui de CM2), les situations d'apprentissage, l'organisation, les temporalités et la pédagogie sont différentes. Un important travail de préparation a été nécessaire pour chacun. L'adaptation à ces changements a été facilitée par leur connaissance du terrain : le professeur de mathématiques avait participé à un rallye mathématique avec des collègues du primaire, tandis que le professeur des écoles avait déjà collaboré avec des professeurs de français (projet de correspondance entre élèves de CM2 et de sixième). D'ailleurs, le

jour de la rentrée, les élèves de sixième ont bien reconnu le maître de l'an dernier.

Dans les classes de CM2, le professeur de mathématiques a préparé et mis en œuvre des activités de géométrie selon une démarche pédagogique différente des pratiques habituelles. Ainsi, par exemple, les élèves ont été mis en situation de recherche pour construire une rosace à huit branches. Il leur a fallu davantage réfléchir, se questionner pour savoir comment procéder, agir par essais et erreurs. L'enseignant de collège, plus exigeant sur les tracés, cherchait à éviter les approximations. À partir de ces constructions, il a aidé les élèves à en déduire des propriétés mathématiques.

Au collège, le professeur des écoles a découvert un autre fonctionnement d'établissement. Il a fait l'expérience des séances de cours limitées à cinquante-cinq minutes, des changements de salle toutes les heures, de la nécessité de faire l'appel à chaque fois, de remplir le cahier de textes... A contrario, l'enseignante de mathématiques a apprécié de pouvoir donner aux élèves le temps de chercher, en prenant le risque de se tromper, de recommencer autrement et de rectifier par eux-mêmes. La gestion du programme est plus souple, chacun peut travailler davantage à son rythme et c'est plus satisfaisant pour tout le monde. En outre, à l'école élémentaire, les élèves et leur enseignant se retrouvent toujours dans la même salle qu'ils peuvent personnaliser, en affichant par exemple certains des travaux réalisés en cours.

Cette expérience se déroule dans le RAR de Villefranche-sur-Saône créé en mars 2006. Il comprend un collège (avec 491 élèves dont 88 élèves de SEGPA) et treize écoles (avec 1 996 élèves). Il compte 12 assistants pédagogiques (6 au collège et 6 dans les écoles primaires), 4 professeurs référents (3 du second degré et 1 du premier degré).

Les priorités du contrat de réussite s'articulent autour de trois points : favoriser la réussite de tous les élèves, assurer la liaison écoles-collège, améliorer la liaison collège-famille.

Pour les deux enseignants, l'expérience est enrichissante sur le plan professionnel et ce pour plusieurs raisons. D'abord leur représentation de l'enseignement des mathématiques dans les différents degrés en a été modifiée. Ils comprennent mieux les exigences des programmes de CM2 et de 6<sup>e</sup> ; ils savent plus clairement ce que ces élèves doivent acquérir et comment peuvent se réaliser ces acquisitions. Chacun a pris conscience qu'il pouvait, dans sa propre pratique d'enseignant, tirer des leçons de cette expérience : connaissant mieux les élèves de CM2, l'enseignante de mathématiques travaille autrement avec ses élèves de sixième. Par ailleurs, le professeur des écoles apprécie particulièrement la coopération avec les enseignants de mathématiques du collège, en particulier concernant la programmation annuelle et les évaluations communes. Il a aussi un rôle de passeur, de témoin auprès de ses autres collègues de l'école élémentaire. Il s'est senti tout à fait intégré dans ce nouveau lieu de travail tout comme le professeur de mathématiques a aussi été bien accueilli par les enseignants de l'école. Mais ceux-ci ont tendance à la considérer davantage comme une intervenante parmi d'autres, d'autant plus que les temps de déplacements laissent peu de temps pour se rencontrer et travailler en équipe. Il est encore trop tôt pour évaluer les résultats de cette expérience même si certains élèves disent moins redouter d'aller au collège. Il serait sans doute nécessaire de prolonger ce travail pour mieux en apprécier les effets sur les pratiques enseignantes comme sur les apprentissages des élèves. ■



# La fabrication scolaire de la violence, de la France au Brésil

Benjamin Moignard, chercheur à l'Observatoire international et européen de la violence scolaire



L'idée selon laquelle les établissements situés dans des « quartiers sensibles » seraient d'abord victimes de la violence de leur environnement a fait flores. Une violence qui serait en quelque sorte la traduction scolaire d'actes de délinquance et de conduites déviantes qui prennent corps en dehors de l'école. Une telle approche sous-entend finalement un lien d'évidence entre pauvreté et violence, largement repris dans le discours de sens commun sur le phénomène de la violence à l'école. Bien sûr nous savons aujourd'hui sur la base de recherches empiriques sérieuses que l'environnement socio-économique est un facteur à prendre en compte dans la construction de cette violence. Mais il est considérablement réducteur de limiter ce processus à un problème d'environnement extérieur à l'école.

Au niveau hexagonal, plusieurs enquêtes ont déjà montré depuis longtemps que certains établissements parviennent à inverser les déterminismes sociaux. La comparaison internationale permet justement d'interroger de manière plus large ce lien entre contexte scolaire et violence à l'école. Les enquêtes quantitatives menées dans de nombreux pays à partir de données comparables fournissent des résultats clairs en ce sens (É. Debarbieux en 2006). Les pays occidentaux, et la France en particulier, semblent soumis à des niveaux de violence à l'école et à un climat scolaire beaucoup plus détérioré que d'autres pays au niveau socio-économique plus faible (Brésil, Burkina Faso, Djibouti, etc.). Cela est vrai à la fois à l'échelle nationale, mais aussi lorsque l'on s'intéresse aux établissements situés dans les zones les plus défavorisées

de chacun des pays. Bien sûr, des différences dans les réalités scolaires des pays étudiés doivent être considérées (<[www.ijvs.org](http://www.ijvs.org)>), mais la construction de la violence à l'école n'est pas qu'affaire de milieu social, elle est aussi et peut-être même d'abord, une question d'environnement scolaire.

À la suite des enquêtes quantitatives menées par l'Observatoire européen, nous avons engagé une recherche comparative ethnographique de manière à cerner, à l'échelle d'établissements français et brésiliens, les modalités de construction et de prévention du phénomène de la violence à l'école. Cette comparaison permet de pointer l'aspect décisif de la politique d'établissement engagée, et la manière avec laquelle celle-ci peut être considérée comme le résultat de logiques d'acteurs singulières, qui s'insèrent cependant dans une définition socio-historique de la place de l'école dans les quartiers en difficultés, propre à chacun des deux pays.

Ainsi, au Brésil, le collège est perçu comme un espace de protection alors qu'il est clairement engagé dans une dynamique d'ouverture à la communauté de vie du quartier. La nature des relations entre les professeurs et les élèves, mais aussi entre les élèves, atteste d'un climat particulièrement favorable malgré un environnement largement détérioré sur le plan de la violence. Mais si le collège évite la violence et dans une certaine mesure la délinquance, non seulement il n'est en rien un moyen de la prévenir, mais il renforce les inégalités sociales dans lesquelles elles prennent corps. Le collège, en réduisant ses ambitions en terme d'apprentissages, devient un outil de la reproduction qui renforce les modes de contrôles sociaux en place dans les quartiers en adoptant un registre d'intervention paternaliste qui interdit tout projet émancipateur à l'école publique.

À l'inverse de l'ouverture communautaire brésilienne, un certain nombre d'établissements français s'organisent de manière à rompre aussi bien physiquement que symboliquement avec leur environnement. Cette rupture provoque chez les élèves et leurs familles de nombreux ressentiments qui contribuent à alimenter des attitudes d'opposition, plutôt qu'à construire des rapprochements. Si la tradition française favorise déjà une tendance à faire de l'école une sorte de sanctuaire républicain, l'émergence de la problématique de la violence à l'école comme préoccupation centrale chez les enseignants renforce encore l'isolement d'un certain nombre d'établissements scolaires dans les milieux populaires. Ces derniers se replient dans une forme d'« isolationnisme scolaire » qui doit les protéger d'un environnement perçu comme violent et qui se caractérise par un certain nombre de dispositions visant par exemple à écarter les élèves qui ne répondent pas aux exigences normatives de l'école.

Il ne s'agit pas de nier l'évidence d'une apparition des codes de la culture des rues dans l'école, mais plutôt de s'interroger sur l'incapacité de l'école en France en particulier à proposer des alternatives à ces références et à ces systèmes normatifs. La comparaison des situations française et brésilienne est assez éloquent en ce sens. La violence de l'environnement extérieur comme la confrontation des normes juvéniles et des normes scolaires ne suffisent pas à expliquer les niveaux et l'intensité de la violence à l'école. Par contre, la politique d'établissement mise en place localement, socialement construite et située dans un jeu d'interaction avec des niveaux plus larges, semble en être un élément décisif. Une réalité qui rappelle que l'action reste toujours possible, ici et ailleurs. ■

Benjamin Moignard. *L'école et la rue : fabriques de délinquances*. Presses universitaires de France. 2008 (Préface de Georges Felouzis et postface de Bernard Charlot).

Le travail de Benjamin Moignard vient d'être publié. En quatre parties il décrit son travail d'enquête et explicite ses analyses :

- des terrains d'enquêtes aux enquêtes de terrains : construction méthodologique et enjeux épistémologiques ;
- du groupe de copains à la bande : éléments de sociabilité et formes de socialisation chez les adolescents de quartier populaire ;
- la conduite des activités déviantes et délinquantes dans et autour de l'école : des espaces de structuration multiples ;
- l'école comme fabrique délinquante ?

# Égalité des droits et des chances pour les élèves handicapés

Myriam Chereau, centre Alain Savary

« Tout enfant handicapé est de droit un élève » : article 19 de la loi du 11 février 2005 sur la scolarisation des élèves handicapés. Comment est prévue leur scolarisation en milieu ordinaire ?

## Les modalités d'inscription

La maison départementale des personnes handicapées (MDPH) offre un accès unifié aux droits et prestations des personnes handicapées. Elle remplit huit missions principales dont celles d'informer et d'accompagner



les personnes handicapées et leur famille dès l'annonce du handicap et au long de son évolution ; de mettre en place et d'organiser l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne sur la base du projet de vie et propose un plan personnalisé de compensation du handicap aux élèves. L'équipe pluridisciplinaire est chargée d'évaluer les besoins de compensation de l'enfant. Elle est composée de médecins, d'ergothérapeutes, psycholo-

gues, etc. La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée sur la base de l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire et du plan de compensation proposé. Les parents sont associés à la décision d'orientation de leur enfant et à toutes les étapes de la définition de son projet personnalisé de scolarisation. En cas de désaccord, cette commission propose des procédures de conciliation.

## Les dispositifs collectifs en milieu scolaire ordinaire

Les CLIS, classes d'intégration scolaire, existent en école primaire. Ces classes comptent au maximum douze enfants ayant le même handicap (troubles des fonctions cognitives, handicap auditif, visuel ou moteur). Leur projet est inscrit dans le projet d'école. Dans le secondaire, le ministère a décidé un plan

pluriannuel d'ouverture des UPI, unité pédagogique d'intégration. Deux cents UPI ont été ouvertes en 2007. Elles facilitent la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation des élèves qui peuvent par ailleurs fréquenter la classe de référence et conviennent à ceux ayant des troubles importants des fonctions cognitives.

D'autres dispositifs adaptés sont destinés à favoriser la prévention, la prise en charge précoce et la scolarisation des enfants handicapés comme les centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP). Il existe également des places en service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). Des établissements médicaux-sociaux accueillent des élèves à temps partiel ou à temps plein : l'institut médico-éducatif, (IME) pour les enfants ayant des déficiences mentales ; l'institut thérapeutique, éducatif et pédagogique de jeunes souffrant de troubles de la conduite et du comportement, (ITEP) ; les établissements pour polyhandicapés, pour enfants et adolescents présentant un handicap moteur, IEM ou institut d'éducation motrice. L'orientation vers ces établissements relève d'une décision de la CDAPH.

## La mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation

Le projet personnalisé de scolarisation ou PPS est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation. Il tient compte des souhaits de l'élève et de ses parents ainsi que de l'évaluation de ses besoins, notamment en situation scolaire. Selon l'article D 351-5, le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap. La CDAPH se prononce sur l'orientation de l'élève et sur d'éventuelles mesures d'accompagnement. L'équipe de suivi de la scolarisation réunie au moins une fois par an assure le suivi, particulièrement aux moments de transition. Elle veille à ce que toutes les mesures prévues soient réalisées.

## Textes officiels

« Scolarisation des élèves handicapés. Parcours de formation des élèves présentant un handicap » : BOEN n° 10 du 9 mars 2006

« Enseignants référents et leurs secteurs d'intervention » : BOEN n° 32 du 7 septembre 2006

« Égalité des chances pour les élèves handicapés » : BOEN n° 3 du 18 janvier 2007

Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés téléchargeable sur le site du ministère de l'Éducation nationale <[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)>

Pour des informations et des ressources pour la formation, voir le site de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) : <[www.inshea.fr](http://www.inshea.fr)>.

## Les enseignants référents, les auxiliaires de vie scolaire

Depuis la rentrée 2006, les enseignants référents assurent la mise en œuvre du PPS. Chaque élève handicapé a un même enseignant référent tout au long de sa scolarité. C'est un enseignant spécialisé du premier ou du second degré, cheville ouvrière des PPS. Interlocuteur de tous les partenaires de la scolarité, il réunit et anime l'équipe de suivi, en établit les comptes rendus transmis à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH quand il y a une évolution notable. Pour l'enseignant, il est la première personne à contacter.

Les auxiliaires de vie scolaire « individuels » (AVS-i) ou « collectifs » (AVS-co) peuvent intervenir dans la classe en concertation avec l'enseignant, participer aux sorties de classes, accomplir des gestes techniques, participer à la mise en œuvre et au suivi des projets individualisés de scolarisation. L'AVS « collectif » dans les CLIS ou les UPI aide les enseignants à gérer l'hétérogénéité des groupes et la complexité des situations éducatives, il contribue à la réussite des projets de scolarité. ■

# Les Écoles des parents et des éducateurs

Michèle Théodor, centre Alain Savary

La première *École des parents et des éducateurs* (EPE) a été fondée en 1929 par Marguerite Verine-Lebrun, militante catholique intéressée par l'éducation nouvelle et influencée par ce qui se faisait déjà aux États-Unis. Aujourd'hui quarante-sept *Écoles des parents et des éducateurs* regroupées en une fédération se donnent pour mission de soutenir et d'accompagner les parents, les professionnels et les jeunes pour renforcer les alliances éducatives face aux mutations complexes et profondes de la famille.

Ces *Écoles des parents et des éducateurs* se situent dans une approche complémentaire de celles des acteurs du champ éducatif et visent particulièrement trois objectifs : contribuer à rendre acteurs de leur vie les parents et les jeunes en renforçant leurs ressources propres et leurs compétences personnelles ; participer à la formation et à l'accompagnement des partenaires de l'éducation et du secteur sanitaire et social ; mettre en relation les parents et les professionnels de ces secteurs. Salariés et bénévoles de ces *Écoles des parents et des éducateurs* appuient leurs actions sur deux principes qui fondent leur démarche : d'une part l'éducation est une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs, et, d'autre part, les parents ont les capacités pour éduquer leur enfant mais être parent n'est facile pour personne. Cette démarche repose sur des valeurs fondamentales et partagées qui sont la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans sa complexité

ainsi que l'accueil et l'écoute bienveillante dans un cadre d'échange permettant à chacun d'être soi et de s'exprimer en toute confidentialité.

L'ensemble du réseau des *Écoles des parents et des éducateurs* propose, sous diverses modalités, de nombreuses actions en direction des parents et des jeunes. Actions d'accompagnement, d'information, d'orien-



tation et de prévention afin de répondre au mieux aux préoccupations des couples, des familles. Les *Écoles des parents et des éducateurs* ont été précurseurs dans la mise en place de groupes de parole qui permettent aux parents de partager des problématiques éducatives à la fois singulières et communes en présence d'un tiers neutre. Des consultations de guidance parentale, de

Les EPE soutiennent toutes les personnes, à chaque étape décisive de leur vie et à tous les âges. Les questions liées aux nouvelles formes de famille sont abordées comme les pré-occupations plus ordinaires de la parentalité et de la vie.

- Comment se préparer à l'arrivée d'un enfant avec tous les remaniements et ajustements identitaires que cela entraîne ?
- Comment accueillir un enfant adopté ?
- Comment s'adapter à son enfant devenu adolescent qui parfois devient un étranger ?
- Comment trouver une place auprès de l'enfant de son compagnon ?
- Quand on est adolescent, comment s'adresser à ses parents, leur faire part de ses doutes, de ses questionnements sur la drogue et sur son mal-être ?

conseil conjugal, de médiation familiale peuvent être organisées dans le cadre d'entretiens personnalisés avec des professionnels. Des services téléphoniques répondent à un besoin d'écoute individuelle et anonyme. Les *Écoles des parents et des éducateurs* animent également des Cafés des parents, des Maisons des parents, des ludothèques et bibliothèques ainsi que des conférences-débats sur des questions éducatives.

Vingt-deux *Écoles des parents et des éducateurs* proposent pour les professionnels, des formations qualifiantes et diplômantes d'assistantes maternelles, de conseiller conjugal et familial, de médiateur familial, de supervision d'équipe, d'analyse de pratique... ■

La Fédération nationale des *Écoles des parents et des éducateurs* (FNEPE) est reconnue d'utilité publique et agréée association de jeunesse et d'éducation populaire. Son conseil d'administration est présidé par Jacqueline Costa-Lascoux (sociologue, directrice de recherche au CNRS) auteur avec Jean-Louis Auduc de *La laïcité à l'École : Un principe, une éthique, une pédagogie* (CRDP de Créteil, 2006). Son conseil scientifique est présidé par Daniel Marcelli (professeur de psychiatrie), auteur de nombreux ouvrages sur les questions d'adolescence, et notamment *Enfance et psychopathologie* (Masson, 2006).

Elle publie la revue *L'école des parents* (cinq numéros par an) qui présente un regard sur l'actualité, des reportages, des repères pratiques et des dossiers sur des thèmes tels que : « l'amitié un lien sacré », « l'adolescent et son corps », « la grossesse et l'accueil du bébé », « l'impact des technologies de l'information et de la communication sur les jeunes et les relations familiales », « l'analyse des comportements des filles et des garçons à l'adolescence », etc. Elle réalise aussi des études et des brochures : « Un travail avec des enfants témoins de violences conjugales » ; « Se livrer pour se délivrer » (étude sur les groupes de parole de parents) ; « Pour que les parents ne baissent pas les bras » ; « Parents, enfants, école : le partenariat éducatif », etc.

Le site de la FNEPE : <[www.ecoledesparents.org/epe/accueil.html](http://www.ecoledesparents.org/epe/accueil.html)>

Pour trouver l'EPE la plus proche : <[www.ecoledesparents.org/epe/index.html](http://www.ecoledesparents.org/epe/index.html)>

La charte des initiatives, pour l'écoute, l'appui et l'accompagnement des parents : <[www.ecoledesparents.org/partenaires/parentalite.html](http://www.ecoledesparents.org/partenaires/parentalite.html)>

Les espaces écoute jeunes : <[www.ecoledesparents.org/epe/eej.html](http://www.ecoledesparents.org/epe/eej.html)>

La biographie de Marguerite Verine-Lebrun : <[www.femmesetassociations.org/portraits/biomverine.htm](http://www.femmesetassociations.org/portraits/biomverine.htm)>

# Troubles dans l'apprentissage de la lecture

Anne-Marie Chartier s'entretient avec **Franck Ramus**.



**Franck Ramus**, docteur en sciences cognitives de l'EHESS, est chargé de recherche au CNRS (laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique, département d'études cognitives, ENS). Voir son site : [www.ehess.fr/centres/lscsp/persons/ramus/fr/](http://www.ehess.fr/centres/lscsp/persons/ramus/fr/)

**F**ranck Ramus, les praticiens sont souvent perplexes ou inquiets de l'importance donnée à la question de la dyslexie dans le débat médiatique actuel. Commençons donc, non par la dyslexie, mais par les difficultés d'apprentissage en lecture. Pour vous, quelles sont les difficultés qui ne peuvent pas être étiquetées « dyslexie » ?

La majorité des enfants en difficulté en début d'apprentissage ne sont pas dyslexiques. De multiples causes peuvent nuire à un apprentissage correct. L'apprentissage de la lecture met en jeu un grand nombre d'ingrédients et il suffit que l'un d'entre eux soit défaillant pour que l'apprentissage soit gêné. Parmi les enfants en difficulté de lecture, on trouve ainsi des enfants qui ont des difficultés intellectuelles plus générales (non spécifiques à la lecture), des enfants qui ont des problèmes sensoriels (malvoyance, malentendance), des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, et des enfants (nombreux malheureusement) qui souffrent d'un environnement social défavorable. Enfin, il y a des environnements pédagogiques défavorables : le fait de travailler sur la dyslexie ne conduit pas à relever les enseignants de leurs responsabilités à l'égard de l'apprentissage (et donc aussi de certains ratés d'apprentissage).

**Alors, quelles difficultés relèvent de la dyslexie ?**

Toutes les recherches s'accordent pour dire que, après avoir pris en compte les causes organiques et environnementales évidentes, il reste environ 5 % d'enfants ayant des difficultés « inexplicables » et surprenantes pour leur maître ou pour leurs parents. Ils ont une intelligence normale, une percep-

tion normale, pas de retard de langage et leur environnement à première vue ne pose pas de problème particulier. Ce sont ces enfants qu'on appelle dyslexiques. Certaines de leurs erreurs sont banales, elles ne les distinguent pas des autres apprentis lecteurs, mais d'autres types de difficultés sont étranges et les enseignants sont souvent très déçus de leur persistance, comme si les acquis ne se fixaient pas. Dans les plus grandes classes, ces élèves font des fautes d'orthographe qui semblent « invraisemblables ».

**Les chiffres varient, comment les spécialistes, dont vous êtes, déterminent les pourcentages ?**

On peut discuter l'exactitude de ces 5 %. Le pourcentage varie inévitablement selon les études en fonction des critères diagnostiques et notamment du seuil de sévérité retenu, mais aussi selon les langues. Les langues écrites sont plus ou moins régulières, leur orthographe est plus ou moins transparente, elles sont donc plus ou moins faciles à apprendre. À la fin de la première année d'apprentissage de la lecture, les enfants allemands, suédois, italiens, espagnols, grecs, font moins de 6 % d'erreurs quand ils lisent des mots, alors que les enfants français et danois en font presque 30 %, et les enfants anglais 67 % (c'est-à-dire pour deux mots sur trois)<sup>1</sup>. Pour ce qui est de l'influence de l'orthographe sur la dyslexie, une enquête a comparé, avec les mêmes critères, des enfants américains et italiens : la prévalence de la dyslexie est de 7,3 % aux USA, de 3,6 % en Italie. Il y a une action conjointe des facteurs biologiques et environnementaux et pas un simple déterminisme neurologique. En France, le pourcentage d'enfants dyslexiques en fait un problème de société majeur : 5 % c'est 40 000 enfants dans chaque classe d'âge, soit, en moyenne, un par classe. Chaque enseignant en rencontrera et doit être préparé à cette éventualité pour les aider au mieux, même s'ils sont moins nombreux que ceux qui ont des difficultés « ordinaires » d'apprentissage.

**Les enfants dyslexiques se rencontrent-ils également dans tous les milieux sociaux ?**

Ils se rencontrent dans tous les milieux sociaux. Également, c'est difficile à dire, car bien évidemment, leur repérage est plus aisé dans les milieux favorisés où l'échec est inattendu aussi bien pour le maître que pour les parents. Dans son étude épidémiologique sur Paris, Catherine Billard a trouvé, dans les quartiers défavorisés,

nombre d'enfants dyslexiques non repérés. Or, on peut cumuler les difficultés socioculturelles et la dyslexie, et il n'y a pas de raison de réserver aux enfants de familles favorisées les bénéfices d'une rééducation par des spécialistes. Les enfants dyslexiques ont besoin d'une prise en charge particulière adaptée à leur problème. Cette prise en charge est possible en France, mais achoppe sur de nombreux problèmes pratiques, notamment la formation des personnels aussi bien de santé que de l'Éducation nationale, ainsi bien sûr que sur les moyens (par exemple le nombre toujours plus faible de médecins scolaires).

**Un enfant dyslexique a-t-il toujours un parent dyslexique ?**

Non, pas toujours. Les cliniciens estiment à environ 50 % la proportion de cas où il semble y avoir une transmission familiale. De nombreuses données montrent l'existence de fortes prédispositions génétiques à la dyslexie : le poids des facteurs génétiques est de 50 à 60 %, mais c'est une moyenne sur l'ensemble de la population. Aujourd'hui on connaît même quatre gènes dont des variations peuvent prédisposer à la dyslexie, en perturbant le développement de certaines zones cérébrales qui seront ultérieurement recrutées lors de l'apprentissage de la lecture. Mais toutes les variations génétiques ne sont pas héritées, certaines se produisent *de novo* dans l'embryon. Par ailleurs d'autres causes que génétiques peuvent produire des perturbations cérébrales similaires, par exemple des petites lésions cérébrales pendant la gestation ou à la naissance. Parmi les 5 % de dyslexiques, il y a place pour plusieurs causes différentes. Néanmoins les chercheurs s'accordent sur le fait que la grande majorité d'entre eux ont une faible conscience phonologique, une faible mémoire à court terme verbale, et une lenteur prononcée dans l'accès rapide au lexique. Il faut souligner que ce déficit phonologique est observable avant même l'apprentissage de la lecture et qu'il est prédictif des difficultés futures de l'enfant. Une minorité de dyslexiques souffre sans doute de troubles visuels subtils plutôt que phonologiques, mais la compréhension de ce type de dyslexie reste très fragmentaire.

**Beaucoup d'enfants ont des problèmes phonologiques sans être dyslexiques...**

Effectivement, les mauvais lecteurs non dyslexiques ont souvent des capacités phonologiques sous-développées. Mais des



symptômes identiques peuvent cacher des problèmes très différents. Si les mauvais lecteurs non dyslexiques ont une faible conscience phonologique, c'est qu'ils ne profitent pas comme les autres de l'apprentissage de la lecture qui renforce la conscience phonologique et offre de nouvelles ressources (les représentations orthographiques) pour exécuter les tâches phonologiques. En revanche, chez les enfants dyslexiques, les études longitudinales ont révélé que les troubles phonologiques précèdent l'apprentissage de la lecture. Le lien de causalité est donc très clair.

***Donc, même après une rééducation réussie, les dyslexiques restent « différents » ?***

Dans l'état actuel de la médecine, on ne guérit jamais d'un trouble neurologique car on ne peut éliminer la cause du trouble. Mais on peut toujours améliorer la situation d'un individu. Les recherches menées aux États-Unis ont validé des méthodes qui permettent de faire rattraper une partie du retard accumulé et de maintenir ce gain pendant plusieurs années. Deux stratégies sont employées : des entraînements intensifs pour renforcer les capacités phonologiques, et un contournement par des stratégies alternatives mettant en jeu les capacités cognitives demeurées intactes. L'entraînement de la conscience phonologique se fait par des modalités variées impliquant la conscience des gestes articulatoires, l'utilisation d'objets, de couleurs, de gestes. Mais on entraîne également à la reconnaissance des mots, en proposant éventuellement des méthodes contournant entièrement le décodage graphème-phonème, en apprenant à l'enfant à reconnaître les syllabes (ou les morphèmes), qui sont souvent plus accessibles aux dyslexiques. De tels programmes d'enseignement sont efficaces administrés individuellement ou en petits groupes à besoins similaires, de manière intensive pendant un ou plusieurs mois. Lorsque ces conditions sont réunies, de nombreux dyslexiques deviennent des lecteurs autonomes et peuvent suivre un cursus scolaire quasi-normal. Mais les résultats sont aussi décevants, car peu deviennent réellement de bons lecteurs, certains restent réfractaires aux aides apportées et pour ceux qui ont le mieux surmonté leurs difficultés et font des études, la lecture reste toujours une activité fatigante : la dyslexie ne se « guérit » pas. Il n'y a pas de remède miracle, même si on peut nettement améliorer la situation dans la plupart des cas.

***Dans le débat de 2006 sur les méthodes de lecture, les scientifiques ont condamné la méthode globale, assimilée à une méthode idéo-visuelle, avant d'admettre que l'important était la médiation phonique systématique, que l'on parte des unités signifiantes (mots, phra-***

***ses) pour aller vers les unités non signifiantes (correspondances grapho-phoniques, syllabes) ou qu'on procède en sens inverse. N'aurait-on pas pu éviter des malentendus ?***

La terminologie n'est pas claire ! Peut-être est-ce dû au fait que les chercheurs utilisent une acception anglaise du mot « global », alors que les pédagogues français utiliseraient une acception plus nationale. Mais, au cours du débat, les pédagogues qui se sont exprimés ont eux-mêmes semé le trouble en disant à la fois que les méthodes globales n'étaient plus utilisées en France, et qu'elles enseignaient les correspondances graphèmes-phonèmes (et donc étaient universellement répandues). Les débats purement terminologiques n'ont pas grand intérêt. Néanmoins, je reste étonné qu'on veuille qualifier de « globales » des méthodes qui enseigneraient systématiquement toutes les relations graphèmes-phonèmes au cours du CP. Si on voulait semer la confusion dans les esprits, on ne s'y prendrait pas autrement.

***Dans son livre Les neurones de la lecture, S. Dehaene reprend ses allégations d'inefficacité de la méthode globale (p. 298) en faisant comme si les débats américains des années cinquante étaient aussi des débats français et conclut « comment enseigner la lecture » en fixant même une progression d'apprentissage des phonèmes qui ne s'appuie sur aucune référence scientifique. N'est-ce pas sortir de son aire de compétence ?***

Franchement, ce que je connais des débats aux États-Unis ne me paraît pas très différent des débats français. Je soupçonne que par ce type d'arguments on tente d'éliminer un peu vite les recherches américaines et de faire croire que rien de ce qui se fait là-bas ne s'applique ici. Par méthodes globales, Stanislas Dehaene entend « les méthodes qui n'enseignent pas systématiquement toutes les relations graphèmes-phonèmes au CP ». Moyennant cette précision, ce qu'il en dit me paraît correct. Son choix terminologique a le tort d'être différent de celui des pédagogues français, et il aurait pu prendre une page pour l'expliquer. Mais il a l'avantage d'être plus proche du sens compris par le grand public, et donc de son lectorat. Au risque de raviver les débats. Les résultats scientifiques dont les chercheurs font état sont un minimum vital à ne pas ignorer, mais n'indiquent pas les paramètres précis d'une méthode optimale. La progression proposée par Dehaene est à prendre comme une simple proposition, basée sur quelques considérations psycholinguistiques et sur du bon sens. Sa plus grande efficacité qu'une autre progression serait bien sûr à évaluer.

***Le rapport de l'IGEN de 2006 sur la mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture indique que seuls 3 % des maîtres n'ont pas commencé l'enseignement des relations***

***graphèmes-phonèmes lors de la quatrième semaine du CP. Est-ce la fin d'un débat ?***

Pas sûr. Ce chiffre de 3 % me paraît peu crédible, eu égard d'une part au contexte du rapport (il fallait rassurer le ministre sur le fait que sa politique était suivie d'effet), d'autre part à la fréquence des observations informelles rapportées aussi bien par des inspecteurs que par les parents. Ces observations font état de nombreuses classes où l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes ne démarre pas avant novembre voire décembre, et où les enfants jouent encore aux devinettes à Noël. J'aimerais bien voir des données objectives sur le sujet. Malheureusement je ne vois pas quel service de l'Éducation nationale aurait intérêt à les produire. En tout état de cause, quand bien même ils ne seraient que 3 %, cela ferait quand même environ 24 000 élèves, et leur sort me préoccupe.

***Certains pédagogues insistent sur l'efficacité des effets des savoirs acquis dans les activités d'écriture pour apprendre à lire (activités graphiques, dictées à l'adulte, copies, situations de production de texte aidée, individuelle ou en interaction...). Qu'en pensez-vous ?***

Tout le monde est d'accord pour dire que les activités d'écriture sont un bon complément aux activités de lecture. Je serais plus réservé quant à l'idée de substituer entièrement des activités d'écriture à l'enseignement systématique des relations graphèmes-phonèmes parce que je ne connais aucune preuve de l'efficacité d'une telle démarche. Je suis également perplexe par rapport aux activités d'écriture qui incitent les enfants à écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe (ou les graphèmes), ce qui les conduit à produire (et à voir) des formes incorrectes. On peut craindre que cela rende plus difficile l'apprentissage de l'orthographe correcte de ces mots. Mais on ne peut pas l'affirmer, pas plus que le contraire, encore une fois parce que cela n'a pas été évalué. Plus généralement, on ne peut se contenter d'affirmer l'excellence d'une méthode ou sa supériorité par rapport à d'autres sans évaluer et comparer expérimentalement l'efficacité des pratiques proposées. Pourquoi l'INRP ne le fait-il pas ? Cela ne fait-il pas partie des missions des chercheurs en sciences de l'éducation de valider scientifiquement les théories qu'ils proposent ? ■

1. Remarquons que le grand gagnant de l'étude PISA, la Finlande, dont on a encensé les méthodes pédagogiques, possède une orthographe des plus transparentes, ce qui pourrait bien expliquer l'essentiel de leur avance en capacités de lecture. Sans compter tout le temps qu'un apprentissage rapide de la lecture permet de dégager pour les autres apprentissages.

### ► Éducation et citoyenneté

Bernard Bier et Joce Le Breton (coord.), *Cahiers de l'action* n° 16, Collection « Jeunesse Éducation Territoires », INJEP, 2007, 119 p.

Ce dossier propose réflexions et pratiques sur les questions de « éducation à la citoyenneté » dont les enjeux éducatifs et politiques sont essentiels. Les expériences initiées par l'école, les associations, les accueils de mineurs, les collectivités, permettent d'exposer les difficultés rencontrées, de découvrir les différences d'approche, mais aussi de révéler des convergences parfois inattendues. Écrit par des chercheurs et des praticiens, des enseignants, éducateurs, animateurs et responsables de services jeunesse ou d'associations, ce volume s'inscrit délibérément dans une logique d'éducation partagée.

### ► La classe de seconde : une classe difficile ?

Les cahiers d'Éducation & Devenir, n° 10, décembre 2007.

Ce dernier numéro de la revue de l'association *Éducation & Devenir* s'interroge sur la classe de seconde ou plutôt sur les classes de seconde (celles du lycée général et technologique, du lycée professionnel), sur celles qui existent et celles dont on rêve car ce palier d'orientation est souvent vécu comme un parcours d'obstacles... Différents auteurs vous proposent des témoignages, des réflexions, des analyses prospectives et des propositions.

### ► Les enjeux de l'apprentissage du français

VEI Diversité, n° 151, CNDP, 2007, 216 p.

Ce numéro tourne autour d'une contradiction : peut-on lutter contre la discrimination sociale en défendant une langue vecteur de discrimination ? Les éclairages se croisent mais ne se recoupent pas toujours, même si la revue a fait le choix de privilégier la défense de la langue scolaire et de son orthographe (textes d'É. Bautier,

P. Encrevé ou D. Mansesse). D'autres auteurs viennent décrire les pratiques langagières des jeunes de banlieue et traitent « l'incivilité langagière » comme un phénomène social. Une dernière partie de la revue est consacrée au français langue seconde.

### ► Élèves en difficultés et dispositifs scolaires

Stéphane Bonnéry, *La Dispute*, 2007, 224 p.

Comment se construit la difficulté scolaire ? Stéphane Bonnéry retrace la manière dont s'installe l'échec des élèves qu'il a observés durant deux ans, en ZEP, du CM2 à la 6<sup>e</sup>. Il montre comment les élèves « en grande difficulté » ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux, ce qui entraîne quiproquos, occasions manquées et déceptions... Ces « ratés » de l'apprentissage sont à la base de leur ressentiment envers l'école. C'est parce qu'ils ne partagent pas les évidences scolaires que s'accumulent les difficultés et s'accroissent les obstacles.

### ► Discrimination positive et justice sociale

Simon Wuhl, PUF, 2007, 166 p.

Dans cet ouvrage, l'auteur procède à une analyse critique de la théorie de John Rawls par rapport aux pratiques courantes de la justice distributive, y compris en France. Il analyse d'autres courants de pensée (Amartya Sen, Nancy Fraser, Axel Honneth ou Michael Walzer) qui appréhendent différemment les questions de justice sociale. Ses analyses sont étayées par des exemples d'application de ces références théoriques aux politiques publiques et sociales en France.

### ► Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux ?

Corinne Bonafoux, Laurence De Cock-Pierrepoint, Benoît Falaize, A. Colin, 2007, 160 p.

Tiraillée entre la fonction républicaine, laïque, consensuelle, et le réveil de revendications mémorielles et religieuses, l'institution scolaire semble mise en difficulté. Plusieurs

problèmes se posent : la maîtrise des connaissances par les enseignants de ces sujets sensibles, la didactique de ces questions controversées, la manière de faire classe, les réactions des élèves. Comment aborder ces sujets ? Comment articuler ce qui ressort de l'émotion et de la nécessaire transmission d'un savoir ? Cet ouvrage propose des repères et des pistes de réflexion sur ces enjeux de mémoire et leurs répercussions sur l'enseignement.

### ► L'école et la lecture obligatoire

Anne-Marie Chartier, Retz, 2008, 351 p.

Une histoire stimulante de l'obligation d'apprendre à lire, obligation faite aux élèves comme à leurs enseignants. En se situant du « côté des maîtres », Anne-Marie Chartier reconstruit leurs priorités éducatives, leurs contraintes matérielles et leurs marges d'action. Comment ont-ils inventé et transformé les pédagogies de la lecture scolaire ? Comment ont-ils élaboré, au fil du temps, ces routines collectives qui sont devenues l'expérience partagée des générations passées et présentes ? Pourquoi ont-ils été longtemps indifférents à des problèmes devenus un souci obsédant ? Un livre qui passionnera tous ceux dont la mission est de faire lire et écrire tous les élèves.

### ► Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?

Nathalie Mons, PUF, 2007, 202 p.

Va-t-on vers un nouveau modèle scolaire ? L'école est souvent accusée d'immobilisme, de corporatisme. Or depuis vingt ans, les réformes scolaires se sont multipliées. Dans ce livre Nathalie Mons mesure, à l'aune des expériences étrangères, les effets des nouvelles politiques éducatives françaises. Elle analyse les politiques de décentralisation, d'autonomie des établissements, de différenciation dans l'école unique, de la carte scolaire et du libre choix de l'école (public ou privé), etc. Elle présente, *in fine*, les deux nouveaux modèles de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle.

### ► École et résilience

Boris Cyrulnik, Jean-Pierre Pourtois, (et al.), Odile Jacob, 2007, 441 p.

Pour Boris Cyrulnik, malgré les traumatismes, il demeure possible, à certaines conditions, de poursuivre son développement. Il existe des lieux, des personnes, des facteurs et des processus de résilience. L'école peut être un de ces lieux. C'est l'idée développée dans ce livre par plusieurs psychologues de l'éducation. Par différents exemples ils montrent comment l'éducation, les enseignants, les liens établis avec les familles peuvent être des facteurs de résilience et comment cette résilience permet aussi de lutter contre l'échec scolaire.

### ► La médiation : problématiques, figures, usages

Eirick Prairat (dir.), PUN, 2007, 230 p.

Cet ouvrage collectif rend compte de travaux qui se sont déroulés lors d'un séminaire en septembre 2006. La première partie « Problématiques et explorations théoriques » présente différentes approches de la médiation, issues de disciplines telles que la sociologie, la psychologie, la médiologie ou encore les sciences de l'éducation. La deuxième partie s'intéresse aux formes et figures de la médiation, tandis que la dernière partie explore quelques usages éducatifs de la médiation.

### ► En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable

Simon Field, Małgorzata Kuczera, Beatriz Pont, rapport OCDE 2007 <[www.sourceocde.org/enseignement/9789264032613](http://www.sourceocde.org/enseignement/9789264032613)>.

Les auteurs défendent l'idée que l'équité dans l'éducation doit être « un objectif fondamental des systèmes éducatifs » et proposent : « Dix mesures pour une éducation équitable ». Ces mesures se situent à trois niveaux : la conception des systèmes éducatifs, les pratiques éducatives et les ressources. Élaborées après une analyse comparative de différents exemples européens, elles contribuent à nous faire espérer que l'on pourrait en finir avec l'échec scolaire.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordonnatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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 | [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

# Apprendre à lire : débat et acquis de la recherche

En décembre 2007, le service formation de l'INRP a organisé trois journées sur les méthodes de lecture et les difficultés d'apprentissage : en dressant un état des lieux des savoirs et débats sur le sujet, il s'agissait de s'interroger sur les échanges entre recherche, médiatisation et formation. Dans ce dossier vous trouverez les textes ou des résumés de quelques-unes des interventions (L. Rieben, M. Fayol, C. Dorison, S. Cèbe).

Pour retrouver l'ensemble des débats rendez-vous sur : <[www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs](http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs)>

## Trente ans de recherches

**Laurence Rieben**

Trois décennies : c'est le temps qui s'est écoulé depuis le moment où j'ai été nommée professeur à l'université de Genève, poste complété par la codirection d'une école, *La maison des petits*, qui était rattachée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. À cette époque, pour apprendre à lire à leurs élèves, les enseignants genevois s'appuyaient sur la littérature enfantine, ils n'utilisaient pas de manuels. Et s'il n'y avait donc pas, comme en France, de débats autour des manuels, les discussions sur l'apprentissage étaient les mêmes. Quels étaient-ils ? Comment ont-ils évolué ? Distinguons ces trois décennies.

### Les années quatre-vingt

Elles sont marquées par des positions divergentes entre les praticiens et les chercheurs. Dans les écoles, le discours dominant, inspiré par des ouvrages français<sup>1</sup> était celui du rôle essentiel du contexte dans la compréhension, ce qui conduisait les enseignants à pratiquer la « devinette linguistique ». Du côté des chercheurs, principalement anglo-saxons<sup>2</sup>, des travaux mettaient en évidence que l'effet facilitateur du contexte est faible et que ce sont essentiellement les moins bons lecteurs qui font appel au contexte. D'autres recherches<sup>3</sup> vont à l'encontre de l'idée que les lecteurs lisent sans traiter les mots en détail et mon-

trent, au contraire, que l'identification des mots est extrêmement importante, y compris chez les bons lecteurs qui fixent quasiment tous les mots. Autre donnée des recherches<sup>4</sup> : l'importance de la conscience phonologique. Dès les années quatre-vingt, beaucoup de travaux établissent que la conscience phonologique est positivement corrélée avec l'apprentissage de la lecture. Le lien est dans les deux sens : travailler la conscience phonologique aide les enfants à entrer dans la lecture et, devenir lecteur, favorise la prise de conscience phonologique.

Pour faire connaître ces recherches j'ai publié avec Charles Perfetti, *L'apprenti lecteur* (1989) qui traitait pour l'essentiel de la conscience phonologique et des phases dans l'identification des mots. Il n'a pas été accueilli chaleureusement ! Mais, même si le code avait été négligé, il ne s'agissait pas, pour autant, d'abandonner les acquis des recherches montrant l'importance du sens. Cela m'a incitée, dès la fin des années quatre-vingt et dans le cadre de recherches dans l'école dont j'avais la charge, à explorer une situation didactique inspirée par un travail réalisé par Christiane Clesse (1977). Il s'agissait de travailler à la fois la compréhension, le passage de l'oral à l'écrit, les liens entre lecture et écriture et, en même temps, l'acquisition des correspondances graphème phonème et la conscience phonologique.



**Laurence Rieben**, psychologue, professeur honoraire de sciences de l'éducation (université de Genève), a notamment travaillé sur l'acquisition de la langue écrite, l'apprentissage de la lecture et les pratiques précoces d'écriture. Parmi ses dernières publications : « Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonologique : une étude longitudinale chez des enfants de cinq ans » in *Éducation et francophonie*, 34, 2006, 103-124 ; « Le XXI<sup>e</sup> siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? » in *Formations et pratiques d'enseignement en question*, 1, (2004) 17-25.

1. Ceux de J. Foucambert (1989) et E. Charmeux (1975) notamment.
2. Perfetti et Roth (1981).
3. Just et Carpenter (1987).
4. Une méta-analyse de Stanovich (1992).

## Les années quatre-vingt-dix

On constate un rapprochement entre les travaux des chercheurs et les discours pédagogiques. Les ouvrages destinés aux formateurs et aux enseignants sont plus équilibrés que ceux de la décennie précédente. L'intérêt pour le décodage ne signe pas un retour en arrière, il se présente comme complémentaire au travail sur la compréhension et la production du sens. Ce rapprochement a sans doute été possible parce que les thèmes des chercheurs se sont rapprochés des souhaits, des besoins du terrain. Ainsi les chercheurs s'intéressent-ils à la différenciation entre le lecteur adulte et l'apprenant, à la place de la langue orale, aux liens entre identification et compréhension, aux situations de classe, aux différences individuelles, aux relations entre lecture et écriture. Et il y a davantage de recherches francophones.

### Les recherches en situation de classes

Nous avons mis en place un dispositif expérimental à *La maison des petits* autour de la situation du texte de référence (cf. encadré). Même si nous ne contrôlions pas toutes les variables, nous avons observé de manière extrêmement fine comment les enfants cherchaient des mots dans le texte, comment ils les copiaient, quelles relectures ils faisaient... Il y avait un observateur par enfant (à ce moment-là les futurs enseignants genevois devaient, dans le cadre de leur formation, participer à une recherche). Quatre bilans dans l'année (en novembre, janvier, mars, mai) nous ont permis de vérifier que les enfants avaient progressé

dans la connaissance des lettres et la conscience phonologique, alors qu'ils étaient dans un environnement où il n'y avait pas d'apprentissage systématique de ces deux composantes. Il restait cependant impossible de dire si cette progression était le résultat de cette situation de travail ou d'autres apprentissages extérieurs à la situation. De manière rétrospective cette recherche est critiquable : comment discriminer les effets de cette pratique sans comparaison avec d'autres pratiques et alors qu'il ne s'agit pas d'un travail quotidien ?

### La prise en compte des différences individuelles

Nous avons constaté d'importantes différences de résultats entre enfants. Presque dix ans plus tard, ces mêmes variations s'observent : on a des empanns qui vont de zéro (des enfants qui ne sont pas du tout capables de découper le langage oral, qui n'ont aucune conscience phonologique) à des performances maximales. Dans la situation du texte de référence, nous avons pu mettre en évidence sept principales stratégies adoptées par les enfants pour chercher les mots dans le texte : des plus élémentaires (copies aveugles, localisation dans le titre...) aux plus complexes (copies voulues). Ces stratégies montraient des étapes dans un développement et un cheminement, sans pour autant être structurées comme des stades. En effet, un enfant pouvait utiliser plusieurs stratégies et, dans l'analyse, nous avons raisonné en termes de dominance. Grâce à ce type de recherche, il a été possible de faire apparaître le fait que tous les enfants n'utilisaient pas les mêmes procédures, n'avaient pas les mêmes évolutions dans le temps. Mais il reste encore beaucoup à faire pour mieux connaître ces différences individuelles.

### Les relations entre lecture écrite

La richesse de la situation didactique de Christiane Clesse, que l'on peut qualifier de complexe, c'est l'interaction entre la production du sens, l'utilisation des connaissances du code et la conscience phonologique. C'est aussi l'association de l'écriture à la lecture. C'est très exigeant : les enfants devaient chercher les mots dans le texte, se repérer, relire très fréquemment, ne pas perdre le fil, etc. Nous leur demandions toujours : « Maintenant, tu as besoin de quel mot, tu vas chercher quoi ? ». C'est dans cette décennie que l'on a commencé à insister sur l'intérêt des relations entre lecture et écriture. Les apprentissages de la lecture et

#### La situation didactique initiale

Un déroulement en cinq étapes

1. *Expression orale* à partir d'un album illustré : émission d'hypothèses à partir des images
2. *Lecture* du texte par l'enseignant
3. *Élaboration* d'un texte de référence : dictée collective à l'adulte d'un texte long qui est l'histoire revue et commentée par l'ensemble de la classe. Cette phase, qui prend du temps, permet un important travail sur le passage de l'oral à l'écrit. Les enfants observent la manière dont l'enseignant écrit le texte au tableau : il y a des commentaires, des reformulations...
4. *Dessin* d'un épisode de l'histoire par chaque enfant et projet oral d'écriture : « Moi je veux dessiner et ensuite écrire : c'est quand le petit garçon a son goûter d'anniversaire que quelqu'un renverse un verre d'eau etc. »
5. *Écriture* du commentaire par l'enfant (recherche et copie de mots). La consigne était : « Maintenant vous allez écrire un commentaire à votre dessin, on sait bien que vous ne savez pas encore bien lire et écrire, mais vous pouvez vous aider en allant chercher les mots dont vous avez besoin dans le texte de référence »

L'ensemble se déroulait avec des enfants non-lecteurs, en deuxième enfantine équivalent de la grande section de maternelle (5-6 ans) et en première primaire équivalent du cours préparatoire (6-7 ans), trois fois par semaine, pendant 30 à 40 minutes, sur une durée d'environ trois semaines.

de l'écriture sont-ils simultanés ou décalés ? Les résultats diffèrent selon les sources. En France et dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, quelques pédagogues ont insisté sur la nécessité de faire écrire les enfants très tôt. En Allemagne, il existe des méthodes proposant de commencer par l'écriture. Nous-mêmes avons été inspirés par des travaux venant des États-Unis, plus précisément des propositions de Carole Chomsky qui considérait qu'il fallait faire écrire les enfants dès qu'ils avaient quelques connaissances sur le nom des lettres, même tout à fait minimales. C'est ce que l'on a appelé, sans doute maladroitement « l'écriture inventée » (cf. encadré). C'était avant les travaux d'Émilie Ferrero.

Malgré ces avancées des années quatre-vingt-dix, nous manquons encore de recherches en situation de classes et surtout d'études comparatives : des observations intéressantes sont fournies, mais il n'y a pas de dénominateur commun pour savoir si une pratique est plus efficace qu'une autre. Il y a aussi une insuffisance de travaux sur les différences individuelles, en particulier au niveau de la compréhension. Concernant les relations entre lecture et écriture, des recherches distinguant les trois niveaux (lettres, mots, textes) font encore défaut.

## Depuis 2000

Des études comparatives entre différentes méthodes d'apprentissage-enseignement de la lecture apparaissent. Le XXI<sup>e</sup> siècle est le début des méta-analyses c'est-à-dire de travaux s'intéressant à un grand nombre de recherches pour comparer leurs résultats. Ces études sont principalement anglo-saxonnes. Une étude de grande ampleur, commandée par le congrès américain, a été publiée en 2001<sup>5</sup>. Cinquante-deux recherches ont été retenues pour comparer des programmes assurant explicitement un enseignement sur la conscience phonologique à des programmes qui n'en comportaient pas. Ces comparaisons sont très délicates parce que ces programmes se distinguent sur différents points et la façon dont la conscience phonologique est enseignée est aussi variable. Il faut beaucoup de précautions pour ne comparer que des études comparables. Les résultats montrent que les méthodes qui enseignent la conscience phonologique produisent des effets sur cette conscience phonologique. C'est heureux ! Ils trouvent aussi un effet positif de ce travail sur la conscience phonologique sur la lecture de mots et également sur la compréhension (sans doute parce que

### Justifications de l'importance de l'écriture précoce dans les années quatre-vingt-dix

Toutes les activités qui comportent des phases de dictée à l'adulte, d'écriture précoce, permettent de réaliser que l'écrit code de la parole (compréhension du principe alphabétique). Elles permettent de prendre conscience des problèmes de segmentation (intra- et inter- mots). Elles nécessitent des relectures qui facilitent l'apprentissage de la lecture. Elles sont très motivantes et permettent des productions personnelles.

Des travaux ont montré des corrélations significatives entre « écriture inventée » et conscience phonologique, entre « écriture inventée » et identification de mots. Des épreuves « d'écriture inventée » sont même devenues des tests de conscience phonologique !

les mots sont mieux identifiés). Un autre travail sur trente-quatre études montre un effet positif de l'enseignement phonique : diverses méthodes comportant un enseignement systématique des correspondances graphèmes phonèmes ont été comparées à des méthodes qui n'en comportent pas. Les effets sont positifs sur la lecture de mots, sur l'orthographe de mots et sur la compréhension.

Une méta-analyse très récente (2006), réalisée par des Anglais<sup>6</sup>, a adopté deux principes de travail très intéressants. D'abord la « randomisation », de l'anglais *random* signifiant hasard. C'est un principe qui cherche à introduire le hasard dans les comparaisons et pour cela ne prend pas en compte les travaux réalisés dans des classes avec des enseignants très mobilisés, voire militants mais ne retient que des études où les programmes d'enseignement ont été attribués par hasard. Ceci réduit considérablement le nombre de travaux. Le second principe est la prise en compte de la littérature grise, c'est-à-dire des travaux qui n'ont pas été publiés. En effet, les recherches qui montrent qu'il n'y a pas d'effet, qui ne permettent pas de conclure sur le plan statistique et méthodologique ne sont, en général, pas publiées. Or cette absence de conclusion est quand même importante. Cette méta-analyse confirme les travaux américains précédents sur la supériorité des approches phoniques avec un effet de l'ordre de 12 %. Ce pourcentage signifie qu'il y a d'autres variables, très importantes, qui contribuent à l'efficacité d'une méthode. Il ne faut pas l'oublier ! Pour les quatre études à disposition, les chercheurs anglais ne trouvent pas d'effet de supériorité des méthodes phoniques sur la compréhension (ce qui est différent de l'étude américaine). Il semble que, quand on contrôle mieux les études, la supériorité des effets est moindre. Enfin, pour trois études, il est montré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les effets des méthodes phoniques synthétiques et ceux des méthodes phoniques analytiques.

5. Ehri et al. (2001).

6. Torgerson, Brooks et Hall (2006).

## L'émergence de la catégorie de dyslexie dans le champ pédagogique

L'utilisation de la catégorie de dyslexie pour penser les échecs des écoliers dans l'apprentissage de la lecture commence au début des années cinquante. Jusqu'alors l'usage de cette catégorie médicale concernait principalement des pathologies d'adultes. Les recherches menées conjointement par les équipes du psychiatre Julian de Ajuriaguerra et du psychologue René Zazzo jouent un rôle fondamental dans cette évolution. D'une part, à leur suite, plusieurs méthodes de rééducation de la dyslexie vont être inventées et diffusées. D'autre part, ces travaux opèrent une distinction entre dyslexie et débilité, ce qui permet la mise en question du diagnostic de débilité porté sur certains élèves en échec. L'enjeu est important : le diagnostic de débilité conduisait en classe de perfectionnement, celui de dyslexie justifie seulement une rééducation.

Les rééducations de dyslexie sont proposées, dans des consultations hospitalières, et dans les premiers CMPP, par des orthophonistes, dont la profession est officiellement reconnue en 1964. Mais à l'intérieur de l'Éducation nationale, des responsables et des enseignants du secteur de l'enseignement spécialisé s'accordent à penser qu'une partie des dyslexies ont des causes « pédagogiques » et peuvent être rééduquées par des enseignants. Ce seront, à partir de 1961, les rééducateurs en psychopédagogie (RPP). Leur culture professionnelle est très proche de celle des orthophonistes. Pendant une brève période un partage harmonieux semble possible entre orthophonistes et enseignants rééducateurs. Mais, dès la fin des années soixante, la rééducation de la dyslexie va constituer une part importante du travail des orthophonistes libéraux. Ils seront très critiques lors de la mise en place des GAPP (groupes d'aide psychopédagogique) en 1970, qui vise une généralisation de l'offre interne à l'éducation nationale.

À la fin des années soixante, le sens de la référence à la catégorie de dyslexie dans l'interprétation des échecs va être fortement modifié. La prise de conscience de l'importance du nombre des redoublements à l'école primaire conduit à une mise en question des explications des échecs par des causes individuelles. La catégorie de dyslexie commence alors à être soupçonnée de contribuer à masquer les causes pédagogiques et sociales des échecs massifs à l'école primaire.

**Catherine Dorison**

**Université de Cergy-Pontoise, IUFM de Versailles**

### Que conclure ?

Malgré ces recherches comparatives, nous manquons encore beaucoup de résultats. L'élément le plus stable est la supériorité des méthodes phoniques sur les méthodes non phoniques, mais il est difficile d'aller au-delà, et c'est finalement peu de chose pour pouvoir tenir un discours sur ce qu'on devrait pratiquer en classe. Ces études comparatives présentent des difficultés méthodologiques et même éthiques. Comment *randomiser* une étude si l'on fait l'hypothèse qu'une méthode est moins performante qu'une autre ? Il faudrait aussi définir beaucoup plus finement les méthodes. L'opposition globale *versus* phonique a vraiment vécu, il faut aller voir avec beaucoup plus de détails comment on analyse ce qui se passe véritablement dans les classes. L'analyse de méthodes devrait être multidimensionnelle

pas seulement dichotomique (globale vs phonique ou d'autres dichotomies).

Il faudrait envisager plusieurs dimensions et juger du poids respectif de chacune d'elles non pas dans une vision binaire alternative mais dans la perspective d'un continuum. Cinq dimensions semblent importantes. La relation entre l'oral et l'écrit : met-on l'accent sur le lien entre les deux ou davantage sur l'écrit seul ? Une autre dimension est le sens du traitement de l'information : met-on l'accent sur la synthèse ou sur l'analyse ? C'est peut-être secondaire, peut-être pas, il faudrait vérifier. Une troisième dimension est le poids donné au traitement des différentes unités linguistiques : travaille-t-on beaucoup sur les graphèmes, les plus petites unités ou davantage au niveau des textes ? Les caractéristiques de la situation didactique sont encore une quatrième dimension : met-on l'accent sur les exercices et dans quelle quantité ? Travaille-t-on sur des situations complexes ? Cinquième dimension : la relation entre lecture et écriture. L'accent est-il mis uniquement sur la lecture avec quelques séquences sur l'écriture ou a-t-on des situations permettant de travailler les deux ? On le voit, des progrès sont à faire pour analyser beaucoup plus finement les méthodes et les comparer.

### Quelques défis

Un postulat de départ : l'enseignement de la lecture ne doit pas être envisagé selon les méthodes employées par les enseignants. Il faut considérer l'ensemble des composantes qui régissent l'apprentissage de la lecture et aussi la manière dont les professionnels sont capables, dans leurs classes, d'agencer ces différentes composantes de façon équilibrée, dynamique et différenciée (vu l'importance des différences individuelles). Mais, même si la recherche a beaucoup avancé en trente ans, il reste très difficile de fonder cette position. Il faudrait des modèles d'ensemble sur les questions d'apprentissage de la lecture. Si les composantes prises isolément ont été beaucoup étudiées, ce n'est forcément de manière isolée qu'elles sont acquises par les élèves et présentées en classe. Il faudrait donc développer des recherches expérimentales comparatives en situation de classe. Il serait également nécessaire de réaliser davantage de travaux prenant plus spécifiquement en compte les différences individuelles. Quelques conditions impératives pour atteindre ces objectifs : davantage de crédits de recherche, des programmes internationaux francophones et une participation des enseignants à la recherche, institutionnellement admise. ■

# Les apports de la psychologie

**Michel Fayol**

Quels sont les apports de la psychologie depuis les années soixante et soixante-dix ? Si des milliers d'articles en psychologie sont publiés chaque mois, la plupart ne sont lus que par quelques spécialistes. Mais, curieusement, un petit nombre d'articles a un retentissement considérable. À certains moments de l'histoire, certains résultats ont des répercussions importantes, bien supérieures à d'autres tout aussi intéressants et publiés par des gens tout aussi éminents. Sans doute ne rencontrent-ils pas les mêmes problématiques sociales. Ainsi en est-il du problème de la lecture qui s'est, à un certain moment, posé : par rapport à cette question qui n'était pas vraiment récente on a vu apparaître des nouveaux résultats et de nouveaux modèles. Pourquoi ?

## Les années soixante et avant

Tout se passe dans les années soixante et semble bien lié à la démocratisation du collège qui modifie les objectifs assignés à l'apprentissage de la lecture (pas encore à l'enseignement mais bien à l'apprentissage). L'accès au collège d'un plus grand nombre d'élèves signifie l'exigence d'habiletés, de compétences pour l'ensemble des élèves et non plus seulement pour quelques-uns. L'activité de compréhension est la première concernée : elle va peu à peu dominer, réduire l'importance de la lecture à haute voix et privilégier la lecture silencieuse. Bien plus, la lecture va devenir un instrument d'apprentissage : au collège, l'essentiel des apprentissages dans les différentes disciplines se réalise à travers la lecture, ce qui requiert un haut niveau de maîtrise. Ces deux dimensions sont fondamentales. Il faut y ajouter à la fin des années quatre-vingt, l'apparition des évaluations et l'idée de pilotage par les évaluations. Ces évaluations, nationales et internationales, obligent les pays et les régions à réagir. La Suisse y a été confrontée, l'Allemagne aussi, la France va l'être prochainement. Ce cadre général aide à comprendre pourquoi les travaux sur l'arithmétique, qui sont aussi nombreux, n'ont intéressé presque personne pendant quarante ans ! (les questions d'écriture et de rédaction non plus).

À la fin de la seconde guerre mondiale, la psychologie abordait de manière expérimentale essentiellement l'étude de la mémoire,

notamment la mémoire des mots. La perspective dominante, sans être exclusive, était behavioriste ou associationniste, ou les deux, quand surgit la « révolution Chomsky ». Dans un petit article, un brûlot qui va avoir une célébrité immédiate, Chomsky tue littéralement la conception de Skinner, le représentant le plus éminent du behaviorisme. Le raisonnement est terrible : tout ce qui a été fait jusqu'à présent sur le langage ne permet pas d'expliquer ce qu'est le langage, défini comme la capacité de comprendre et de produire tous les énoncés nouveaux, créés et non imités par répétition. En quelques mois toutes les connaissances accumulées, que nous retrouvons aujourd'hui, se trouvent fragilisées, dégageant de nouvelles perspectives.

En conséquence, au milieu des années soixante, différents courants travaillent en parallèle. Il y a Piaget à Genève dont la pensée est bien diffusée et utilisée par la linguistique ou la pédagogie, sans que rien de fondamentalement nouveau ne soit produit. Un autre courant initié par Emilia Ferreiro s'intéresse de plus près aux questions de lecture et d'écriture. Il est très minoritaire mais va avoir une forte importance pour les problématiques de l'écriture particulièrement dans certains pays. Malgré tout, il n'aura jamais le poids qu'ont eu, par exemple, les approches phonologiques. C'est sans doute dû à des faiblesses méthodologiques, à une technique de preuve insuffisante pour être recevable dans les revues internationales. Ce courant a pourtant apporté un certain nombre d'idées qu'on aurait tort de négliger. Il a inspiré des chercheurs comme Jean-Marie Besse ou Jacques Fijalkov. Un deuxième courant très faible, à la fois en nombre de chercheurs impliqués et en publications, travaille sur la compréhension. Il faut attendre les années quatre-vingt pour que l'étude de la compréhension se développe en France<sup>1</sup> où elle reste très minoritaire. Or la compréhension joue un rôle nodal et toutes les évaluations se font sur la compréhension : ce qui montre que les recherches ne vont pas spontanément vers des questions prioritaires pour l'école.

## La fin des années soixante-dix

L'essentiel s'est joué quand la psychologie cognitive a pu se doter d'un modèle général de recherche. La psychologie cognitive est un « nouvel idéalisme » : c'est l'idée que l'esprit peut être abordé de manière scientifique. À la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, deux publications celle de Beauvois et Dérouesné en France et celle de



photo Café Pédagogique

**Michel Fayol**, professeur à l'université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand 2, est directeur du Laboratoire de psychologie sociale et cognitive (Lapsco) CNRS (UMR 60 24). Il a enseigné douze ans comme instituteur avant de devenir chercheur, il est membre de l'Observatoire national de la lecture.

1. Voir Ehrlich et Rémond.

Shallice en Angleterre, bouleversent le paysage scientifique, en donnant l'idée de ce que pourrait être une étude objective du fonctionnement de l'esprit. Première idée, il est possible d'étudier le fonctionnement de l'esprit sans faire nécessairement appel à des références anatomiques. Cette approche fonctionnelle constitue une rupture très forte avec la neurologie (la neuropsychologie alors se situe en contrepoint par rapport à la neurologie). Deuxième idée, plus spécifiquement appliquée à la lecture : il existe deux types de procédures pour lire. Une voie directe qui permet de traiter directement la forme des mots sans passer par un déchiffrement. Une voie indirecte qui est celle du décodage, de l'assemblage. Chacune d'entre elles est autonome, comme l'atteste le fait qu'elles peuvent être chacune atteinte indépendamment de l'autre. Aujourd'hui ce modèle à deux voies reste dominant même s'il est à la fois modifié et discuté.

Comme, sur le plan de l'apprentissage, l'objectif est la compréhension, Smith, Goodman et en France, Foucambert (qui se réfère explicitement à Smith) ont estimé qu'il était possible d'éviter de perdre du temps avec le décodage. Ils ont proposé d'aller directement vers un traitement de la forme globale des mots en s'appuyant sur cette forme et sur le contexte<sup>2</sup>. S'est alors développée une approche pédagogique qui était à l'époque, sur le plan scientifique, assez légitime. En effet, il n'y avait pas de raisons de penser que, dans un premier temps du moins, il ne soit pas possible d'avoir une aperception globale des mots. Mais, toute une série d'expériences va prouver que les effets de contexte sont dominants chez les plus faibles lecteurs et pas chez les bons. Chez les bons lecteurs le contexte a un impact mais il est faible car c'est le décodage lui-même (l'identification des mots) qui est le plus rapide. Concernant la possibilité de reconnaissance des mots à leur allure générale, il a également été montré que l'appui sur la forme globale qui fonctionne pour les premières reconnaissances (logographiques) traite les mots comme des dessins (si Coca-Cola n'est pas écrit comme sur le « logo », l'enfant ne le reconnaît plus). La forme globale ne permet ni de reconnaître le même mot sous les différentes écritures, ni de l'identifier avec précision car trop de mots ont des formes équivalentes. Personne, aujourd'hui, ne défend plus cette conception de l'apprentissage de la lecture. Mais les études relatives à la forme des mots se poursuivent. Il y a toujours des publications, notamment sur les points de fixation de l'œil. (Où se pose l'œil pour assurer, avec le maximum d'efficacité, l'identification des mots ? Comment utilise-t-on la forme des mots ? Y a-t-il des moments où elle facilite le traitement ? Toutes les lettres comptent-elles ?). Il existe un nombre considérable de travaux publiés dans d'excellentes revues, dont personne, même dans le public enseignant, n'entend parler. L'approche indirecte l'a emporté.

Cette voie indirecte est aujourd'hui considérée comme la voie d'excellence pour l'apprentissage de

la lecture. L'essentiel des arguments repose sur deux types de preuves<sup>3</sup>. Des observations anciennes ont fait apparaître des corrélations entre les performances en lecture et les performances phonologiques. Des suivis longitudinaux ont renforcé ces observations : les enfants qui ont les meilleures performances phonologiques, vers cinq ans, sont aussi ceux qui apprendront le mieux et le plus vite à lire. Autre point essentiel : des études montrent qu'un entraînement phonologique, notamment en grande section, est corrélé à une amélioration de l'apprentissage de la lecture ; ce bénéfice se répercute aussi sur la compréhension plusieurs mois ou plusieurs années après. Quand on regarde de très près, l'amélioration n'est pas totale, mais des travaux affirment que, quand des élèves en grande difficulté ou à haut risque ont un entraînement phonologique sur des durées longues, on observe une amélioration considérable de l'apprentissage. C'est donc une approche pertinente pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage importantes.

Ces résultats conduisent à s'interroger sur les méthodes car ces travaux ne renvoient pas à des méthodes : ils concernent des outils, des techniques. Une méthode est un ensemble beaucoup plus vaste et ambitieux. La « méthode naturelle », par exemple, est une philosophie générale de la manière dont doit se faire l'approche de la lecture et de l'écriture, où l'utilisation du langage écrit se fait dans une perspective de communication. Rien n'empêche, dans cette perspective d'utiliser des outils, des instruments qui permettent de travailler de manière spécifique certains aspects de l'apprentissage. Aucune approche, en termes de méthodes, n'est incompatible avec l'utilisation d'instruments ou d'exercices précis. La question est celle de l'utilisation de ces outils (Quand ? Comment ? Combien de fois ? Avec quel matériel ?). C'est un point très important.

Ces résultats de recherches posent un autre problème : celui du statut de ce qui est fait au cycle 2, entre cinq et huit ans. S'agissant de conscience phonologique, de connaissance des lettres de l'alphabet, de mise en relation des deux, il est impératif de s'interroger sur la manière dont ces apprentissages vont se réaliser et surtout dont vont être prises en compte les différences interindividuelles qui sont considérables dès la moyenne ou la grande section de maternelle. Une étude<sup>4</sup> montre très clairement qu'un entraînement systématique, parfois long (six mois et plus), avec des élèves faibles produit des effets bénéfiques. L'organisation par cycle permettait de gérer les différences interindividuelles et le travail d'entraînement.

## Des approches moins connues

Le courant sur la compréhension est important. Il nous apprend que les activités de compréhension ne dépendent pas de la lecture : la compréhension débute bien avant que le travail sur la lecture ne commence et s'exerce sur bien d'autres champs. Le problème est celui de la mise en conjonction d'une

2. Cette perspective idéovisuelle est déjà présente aux États-Unis depuis 1896.

3. Les arguments ont d'abord été apportés par des chercheurs anglo-saxons puis, en France, par Lecoq, Gombert, Sprenger-Charolles, etc.

4. Torgesen.



activité de lecture d'un côté et d'une activité de compréhension de l'autre. Et ce point de jonction continue à faire problème. Peut-on enseigner la compréhension, apprendre à comprendre ? Il semble que oui, mais les travaux sont peu nombreux. Des études récentes<sup>5</sup> bientôt disponibles, affirment qu'il est possible d'initier les enfants au traitement des inférences et anaphores et d'améliorer leur activité de compréhension en travaillant sur des images ou sur des textes présentés oralement.

Ce courant pose le problème des relations entre la lecture comme travail sur le code et la compréhension. Le déchiffrement s'exerce-t-il sur des mots ou configurations isolés pour, peu à peu, aller vers le traitement de toutes petites phrases puis de deux phrases, puis du texte ? Part-on d'un texte, qui peut être littéraire ou produit par les élèves, pour en extraire des mots et pour aller, à partir de ces mots, vers une analyse de leurs structures ? Quelle est l'approche la plus efficace ? Question que personne ne sait résoudre aujourd'hui. Problème de méthode, de technique, d'outillage ? Certains résultats suggèrent que l'approche en termes de fusion serait plus efficace sur l'apprentissage de la lecture, en tout cas en anglais. Cette question des rapports entre compréhension et traitement du code reste une question encore peu et mal traitée.

D'autres questions ne sont pas suffisamment abordées. Par exemple : l'approche grapho-phonologique explique l'apprentissage de la lecture au tout début, c'est-à-dire l'apprentissage du décodage, mais aussi l'apprentissage du lexique orthographique. Comme si la même procédure favorisait un apprentissage qui restera disponible toute la vie (et permettra de toujours décoder des mots nouveaux) et conduisait, en même temps, à la mémorisation de formes orthographiques. Ces formes occupent-elles une place particulière dans le cerveau ? Y a-t-il une aire visuelle, construite par l'apprentissage, et spécifiquement dédiée à la forme orthographique des mots ? On sait que cette zone n'est pas observée chez les analphabètes, mais les travaux sont encore en cours<sup>6</sup>. Cette question n'est pas superflue puisqu'en français, le problème de la forme orthographique des mots se pose surtout lors de la production (la lecture pouvant s'appuyer sur des configurations orthographiques probablement assez approximatives)<sup>7</sup>.

Ceci pose le problème des relations entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture et notamment la question d'une utilisation précoce de l'écriture. L'écriture pourrait être un moyen « naturel » d'obliger les élèves à faire de la décomposition en syllabes, en phonèmes. Certains travaux<sup>8</sup> suggèrent que l'utilisation précoce de l'écriture conduirait à des améliorations, non seulement dans la graphie, mais dans la conscience phonologique. La pratique précoce de l'écriture pourrait aussi avoir un effet positif sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Les résultats disponibles restent, aujourd'hui encore, insuffisamment probants et trop peu nombreux. Il se pourrait aussi que la pratique de

l'écriture des mots, contribue à leur mémorisation. Cela semble plus clair même si les résultats ne sont pour l'instant guère plus probants. La « méthode naturelle » de Freinet a probablement beaucoup bénéficié de l'utilisation de l'imprimerie : la décomposition était imposée par la technique utilisée, et pouvait rester implicite. Ce qui conduit à être prudent lorsque l'on affirme qu'il faut privilégier les apprentissages explicites. Si l'on contraint suffisamment l'environnement, on peut induire des apprentissages implicites tout aussi efficaces et pouvant être repris ensuite de manière explicite.

Le problème des relations entre lecture écriture se repose aujourd'hui d'une manière très claire. L'écriture influe-t-elle positivement sur la lecture ? Et inversement, la lecture a-t-elle une influence en retour, et à quel moment ? Certains travaux semblent montrer un effet à court terme sur l'apprentissage de la lecture et un effet en retour de la lecture sur l'apprentissage de l'orthographe et de l'écriture. Mais toutes les données ne sont pas encore disponibles.

### Le rôle des enseignants ?

C'est une question qui n'est presque jamais abordée. La psychologie a mis en évidence l'importance de la dimension phonologique, de la connaissance des lettres et la nécessité de travailler les deux. Elle a fait apparaître la possibilité d'influer sur la compréhension et de la travailler très tôt. Elle montrera très probablement l'importance de l'écriture, même si celle-ci n'est pas encore établie. Tous ces travaux sont réalisés sans que soient réellement prises en compte les interventions des enseignants ou comme si toutes les interventions se valaient. C'est une faiblesse considérable. Il faudrait parvenir à évaluer, non pas seulement les méthodes, mais les outils et la manière de les utiliser. La formation des maîtres pourrait s'intéresser d'une manière très précise aux outils qu'il est possible de fabriquer par exemple dans le champ de la compréhension<sup>9</sup>. Et comme ces outils ne sont pas indépendants de l'utilisation que l'on en fait, il faudra bien étudier la manière dont les enseignants s'en servent. Non pas pour évaluer les enseignants, ce n'est pas le problème, mais pour déterminer comment utiliser les outils de manière optimale.

C'est ici que la différence entre méthodes et techniques prend toute son importance. Le choix de la méthode ne suffit absolument pas à assurer les apprentissages. C'est l'utilisation de certains outils qui permet de garantir les apprentissages. Les choix philosophiques, méthodologiques des enseignants sont sans doute compatibles avec tous ces différents outils. Si les maîtres peuvent rester libres dans ces choix méthodologiques, il faut veiller à ce qu'ils utilisent certaines techniques, certains outils et évaluer cette utilisation. Il faut, pour cela, élaborer des programmes de recherche susceptibles d'être évalués par des experts internationaux exigeants sur la fiabilité des données recueillies. ■

5. Bianco à Grenoble.

6. Morais et Dehaene.

7. C'est ce que défendait Perfetti en 1992 et que suggèrent de récents travaux anglais.

8. Les plus célèbres sont ceux de Treiman.

9. Voir les activités élaborées par les CRDP de Dijon pour l'ensemble du cursus élémentaire, activités papier crayon que les maîtres peuvent mettre en œuvre dans leurs classes.



**Sylvie Cèbe** est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Genève (faculté de psychologie et de sciences de l'éducation), elle a été maître de conférences et directrice adjointe de l'IUFM de Lyon.

## Outiller les PE2 en formation initiale

**Sylvie Cèbe**

Placés dans l'urgence de former des praticiens efficaces en peu de temps, tous les formateurs d'enseignants sélectionnent les contenus qu'ils jugent incontournables pour une entrée réussie dans le métier. Ces choix sont le plus souvent empiriques puisqu'on sait encore peu de chose sur le développement des enseignants débutants. Nombreux sont ceux qui optent pour la présentation, à l'IUFM, de scénarios didactiques fondés sur les recherches les plus récentes et qu'ils estiment les plus efficaces pour favoriser les apprentissages des élèves. Ces scénarios sont assez proches de ceux que les stagiaires observent chez les maîtres formateurs. Toutefois cette option mérite d'être discutée pour plusieurs raisons : elle ne prend pas en considération les compétences encore balbutiantes des débutants ; en livrant le produit fini, elle fait bon marché des étapes intermédiaires de sa construction ; elle minore le fait, propre à tout développement y compris professionnel, qu'il ne suffit pas ni de « faire voir » ni de « voir faire » pour savoir faire à son tour.

C'est avec cet éclairage que l'on peut mieux comprendre ce que veulent dire les stagiaires quand ils jugent la formation à l'IUFM « trop théorique », terme que certains stagiaires ne définissent pas tout à fait comme les formateurs. Par exemple, Anna, PE2 en 2006, disait : « Oui, bien sûr que tous les formateurs nous donnent des outils et des jolies séquences et ils croient que c'est pratique, mais c'est des choses complètement utopiques, c'est des choses qu'on ne peut pas faire parce qu'on n'en est pas encore capable ». On le voit ce n'est pas le côté « théorique » qu'ils critiquent mais le fait que les pratiques données pour modèles, efficaces, fondées théoriquement et scientifiquement prouvées, sont inapplicables par eux.

De ce qui précède on aura compris que ce ne sont ni les pratiques expertes ni les théories ni les résultats de recherche qui servent de point de départ à nos dispositifs mais les caractéristiques du développement professionnel des débutants. Ces derniers, contrairement à leurs aînés expérimentés, engagent toutes leurs ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles dans la gestion de la classe et ne disposent d'aucune routine procédurale et ce n'est qu'une fois que ces routines sont disponibles qu'ils peuvent s'intéresser à d'autres dimensions que leur propre développement professionnel. La construction des dites routines repose sur l'activité professionnelle elle-même (la sienne ou celle des maîtres-formateurs) mais elle suppose aussi l'aide des formateurs : ce sont eux qui aident les débutants à redécrire leurs réussites

en actes et leurs difficultés pour mieux les comprendre et mieux les infléchir.

Pour atteindre cet objectif, avec un collectif de formateurs de l'IUFM de l'académie de Lyon, nous avons pris le parti de ne pas « trop en demander » aux débutants, de réduire, pour un temps les degrés de liberté, de ne pas exiger d'eux qu'ils mettent immédiatement en œuvre les pratiques expertes de leurs aînés mais des pratiques réalistes compte tenu de leur inexpérience, bref de renoncer à l'exhaustivité et au « tout, tout de suite ». Nous faisons l'hypothèse que les outils professionnels forment ceux qui les utilisent dans la mesure où ils structurent l'activité par la façon dont ils découpent, présentent, organisent les objets à enseigner. Ils forment d'autant mieux que les formateurs mènent avec les stagiaires un travail d'explicitation des théories qui les sous-tendent, des principes didactiques et pédagogiques qui les fondent. Et ils forment encore mieux si les formateurs font comparer aux stagiaires plusieurs propositions contrastées en les centrant sur leurs limites et leurs avantages respectifs. Ceci ne dédouane pas les stagiaires du nécessaire travail de préparation : ils doivent, avant de mettre en œuvre la séquence choisie, s'approprier l'outil, choisir les tâches, anticiper les erreurs des élèves et les réponses à apporter.

Dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture nous avons décidé d'outiller des groupes de PE2 (en stage en GS) pour les dispenser de la conception des planifications, des séquences et des tâches d'enseignement, bref de leur apprendre à se servir de celles qui sont disponibles. Avec l'aide de leur maître-formateur, les stagiaires devaient préparer les séances, les mettre en œuvre et en analyser les effets (sur leur propre développement professionnel et sur les apprentissages des élèves). Les formateurs disciplinaires et généralistes de l'IUFM avaient en charge de leur faire redécrire les séances réalisées (leurs réussites, les changements opérés...) et de les amener à comparer les propositions pédagogiques et didactiques de deux manuels visant un même objectif, le développement de la conscience phonologique par exemple.

Nous avons pu observer que plus les débutants sont outillés, plus ils ont confiance dans la pertinence de ce qu'ils proposent aux élèves et plus ils peuvent s'intéresser aux autres dimensions de leur activité professionnelle : leurs manières de faire, la gestion du groupe et la qualité des apprentissages de chacun. En d'autres termes, en allégeant la tâche de préparation, nous pensons avoir renforcé la qualité de la réalisation de l'activité et les bénéfices formateurs de celle-ci. ■

## Complexité

Tous les professionnels rencontrent à certains moments de leur carrière un sentiment de désarroi. Il surgit au début quand l'enthousiasme de la prise de fonction se heurte aux réalités quotidiennes. Il réapparaît quand l'expérience acquise ne suffit plus pour faire face à un nouveau public, à un nouveau problème, à la mise en place d'un nouveau dispositif ou de nouvelles méthodes de travail. Dans ces moments-là, le doute s'insinue, on ne sait pas très bien où diriger ses pas, on a un bon coup de blues, mais en général on trouve des solutions. On sort du tunnel rassuré et riche d'une nouvelle expérience et des nouveaux savoir-faire que l'on a développés pour sortir de la crise.

Le sentiment de désarroi qui fait l'objet de ce dossier d'XYZep va au-delà de ces situations normales de déstabilisation conjoncturelle. Il s'installe avec intensité et permanence dans le quotidien des enseignants, des directeurs d'école, des principaux de collège et des inspecteurs. Il touche des collègues particulièrement engagés et expérimentés. Si ceux-ci font face à leurs responsabilités, se mobilisent toujours avec acharnement pour trouver des solutions quotidiennes, ils expriment de plus en plus souvent lassitude, inquiétude, incertitude voire désespérance.

En effet comme vous le découvrirez dans le dossier à partir de témoignages et de regards de chercheurs, la complexité de la situation est telle que les solutions semblent de plus en plus échapper aux acteurs de terrain. Ceux-ci, préoccupés par la gestion des apprentissages et la régulation de la vie scolaire, doivent simultanément faire face à de nombreuses pressions. Des pressions verticales côté hiérarchie : succession de nouvelles instructions et de nouveaux dispositifs qui peinent à s'articuler. Des pressions horizontales côté collègues : divergences de points de vue et de postures professionnelles au sein d'équipes pédagogiques qui ont du mal à définir une stratégie fédératrice. Le tout dans un contexte où l'école est exposée aux jugements et bons conseils des uns et des autres. Bref, c'est dur ! Surtout quand la priorité est de faire face au quotidien dans des quartiers populaires de plus en plus fragilisés par des difficultés sociales et économiques.

Dans le même temps, l'institution affiche son intention de donner plus d'autonomie en faisant largement appel à l'initiative locale et à la liberté pédagogique. Ces évolutions permettront-elles de mettre en place des cadres de travail locaux cohérents, stables et efficaces ? Apporteront-elles la sérénité et le pouvoir d'agir ? On peut l'espérer si toute la chaîne éducative, des acteurs du pilotage aux enseignants, se mobilise solidairement pour ne laisser aucun problème sans réponse, aucune difficulté sans solution. Expertise professionnelle de tous, engagements solidaires et durables, cohérence et réactivité sont les meilleurs alliés de ceux qui cherchent un nouveau souffle et de nouvelles dynamiques professionnelles. ■

*Christiane Cavet, responsable du centre Alain Savary*

### ■ ZOOM

*Un nouveau bulletin scolaire pour de nouveaux regards*

### ■ RECHERCHE

*Quand on n'a que l'école*

### ■ BOUSSOLE

*Dispositifs territoriaux : pour ne pas perdre le nord*

### ■ RESSOURCES

*Les Enseignements de langues et de cultures d'origine (ELCO)*

### ■ ENTRETIEN

*Un contexte passionnant*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Des professionnels en désarroi ?*

Sept articles constituent ce dossier : trois témoignages du désarroi des acteurs dans différents lieux (école, collège, réseau), quatre autres textes proposent leur vision et leur compréhension de ces situations à la fois singulières et emblématiques. L'ensemble a été réalisé en commun, tous les textes ont circulé, ont été lus et relus par tous les auteurs.

Ces situations et ces analyses sont peut-être les vôtres, peut-être pas... Ce dossier voudrait vous aider, tous, à mieux comprendre ce qui peut être source de désarroi pour, ensemble, reprendre confiance et s'engager dans de nouvelles dynamiques professionnelles.

# Un nouveau bulletin scolaire pour de nouveaux regards

Christiane Férin, principale du collège Jules-Vallès (Le Havre)

Agnès Cerney-Delauney, professeure référente du réseau « ambition réussite » Jules-Vallès (Le Havre)

**COLLEGE JULES VALLES**  
32 RUE JULES VALLES  
79610 LE HAVRE  
Téléphone : 02-35-47-28-64  
Fax : 02-35-49-14-37

**BULLETIN**  
Période n°1 du 4 septembre 2007 au 20 novembre 2007

**6<sup>ème</sup> B**

C N° de 2209/1908 M. 85, avenue du 8 mai 76 610 Le Havre

Enseignant tuteur de l'élève : M. M. M.

PPRE	Mois	Date	Observé

Aide aux devoirs : Ligne Mois Volume heures (15 - 20 - 25 - 30 - 35 - 40)

Activités sportives ou culturelles : Oui Non

Classe	A / Acquis	NA / Non-acquis	Remarques et Conseils
6ème B			

Notes obtenues : 5/6 - 5/10

Ce bulletin est destiné aux élèves de la classe de 6<sup>e</sup> B dite « expérimentale » constituée d'un public d'élèves hétérogène de même type que dans les autres divisions. L'objectif principal du projet de cette classe tourne autour de trois axes : l'évolution du découpage horaire et disciplinaire, l'individualisation/accompagnement vers l'autonomie, l'évaluation. Sur ce dernier point, les actions à mettre en place répondent aux trois principes suivants, tels qu'ils ont été formulés dans la proposition de projet adressée au recteur : suppression des notes en évaluation formative ; évaluation sommative sous forme de « compositions » deux fois par trimestre ; pratique du dialogue pédagogique et de l'auto-évaluation ; suppression du bulletin traditionnel remplacé par un livret de compétences.

L'équipe de professeurs a donc eu à se doter d'un nouvel outil de communication à destination des familles, tant au niveau de sa forme que de son contenu. Dans l'emploi du temps de chacun des enseignants de cette classe expérimentale, une heure hebdomadaire commune a été ménagée afin

de faciliter la concertation et le travail d'équipe. C'est lors de ces concertations qu'a été élaboré un nouveau bulletin périodique de communication vers les élèves et leur famille.

Ce bulletin se présente non sous la forme d'un bulletin de notes classique mais sous celle d'un livret scolaire (format A3 plié en deux). Il a été conçu au regard des sept piliers du socle commun des connaissances et des compétences. Il les fait apparaître distinctement sous forme de mini-tableaux, en respectant l'ordre établi dans le texte officiel, excepté pour les deux derniers domaines qui se trouvent regroupés et retranscrits sous le terme de compétences transversales. Deux colonnes permettent d'indiquer par une croix si les compétences sont acquises (A) ou non acquises (NA) (un rappel de la signification de ces codes est fait plus haut), une troisième colonne plus large accorde à l'enseignant disciplinaire la liberté de faire des commentaires (remarques ou conseils). Une ligne discrète se trouve placée sous chacun de ces tableaux permettant d'y inscrire les éventuelles notes attribuées à l'élève au cours de la période ciblée.

D'autres éléments d'appréciation du travail de l'élève sont apportés au document. En effet, trois cadres placés à l'en-tête de celui-ci indiquent si l'enfant bénéficie de dispositifs particuliers : PPRE, participation à l'aide aux devoirs, à la section sportive, aux ateliers artistiques proposés par le collège etc. Enfin, le document se termine par un tableau de synthèse, permettant au conseil de classe d'indiquer les points forts de l'élève et les points qu'il devra améliorer. Le président du conseil de classe se doit de proposer et de formuler des actions concrètes et précises pour la période suivante et non de plagier les commentaires des professeurs, en guise de bilan.

Ce livret fait cohabiter deux modes d'évaluation peu compatibles dans leur philosophie : une évaluation formative qui vise à guider l'apprenant dans ses démarches d'apprentissage et une évaluation sommative qui, quant à elle, fait un bilan de l'acquisition d'une notion ou d'un contenu à l'issue d'une période d'apprentissage. Il y a donc

là une ambiguïté qui fera l'objet d'une prochaine réflexion.

On peut toutefois à ce jour, dresser le bilan suivant après enquête auprès de chacun des protagonistes. Pour les familles : le livret constitue un support plus compréhensible, plus complet pour mettre en évidence les progrès ou les difficultés de leur enfant. Elles ont l'impression qu'on s'occupe davantage de lui. Elles semblent rassurées par la transparence des pratiques et des contenus d'enseignement. Cependant, elles n'ont qu'une vision parcellaire du niveau de leur enfant et peinent à comprendre le vocabulaire utilisé par les professeurs même s'ils ont tenté d'être explicites. Pour l'élève : le livret lui offre une vision plus claire de l'évolution dans ses apprentissages. Il permet un dialogue plus fructueux entre lui et le professeur. Il se dit soulagé d'avoir peu de notes. Pour l'équipe pédagogique : chaque membre de l'équipe a une meilleure connaissance des objectifs et contenus des autres disciplines et peut donc les croiser. Le bulletin permet de cerner les problèmes communs, de mieux résoudre aussi les difficultés liées aux compétences transversales. La réflexion nécessaire à une bonne harmonisation des pratiques demande beaucoup de temps. Tout est à repenser et la lourdeur de cette nouvelle gestion semble encore difficile à surmonter. Pour l'enseignant disciplinaire : l'évaluation par compétences lui permet d'établir une progression plus précise et plus rigoureuse ; d'affiner et de formaliser les compétences à atteindre pendant l'année ; d'avoir une vision globale de l'évolution de l'élève sur l'année et de mieux différencier, ce qui permet de mettre en place des dispositifs de soutien spécifiques et individualisés ; de donner du sens à l'appréciation littérale.

Aujourd'hui, le travail qu'occasionne cette expérimentation n'apporte pas encore de changement notable dans les pratiques enseignantes mais oblige à porter un regard nouveau sur l'élève, pour une meilleure individualisation. ■

# Quand on n'a que l'école

**Stéphane Bonnéry,**  
université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, laboratoire ESSI-ESCOL

Les discours sur « l'échec scolaire », quand ils invitent à agir, désignent souvent des coupables (élève, famille, enseignant), voire un degré comme maillon faible du système. Ils se combinent avec l'idée que l'école n'y pourrait pas grand-chose : il y aurait des élèves « en » échec par essence. Au contraire, pour comprendre précisément le type de difficultés rencontrées par les élèves dans divers degrés du système même si ces difficultés s'y manifestent différemment, notre recherche retrace les spirales de l'échec d'élèves observés durant deux ans, en ZEP, du CM2 à la 6<sup>e</sup>. Ces élèves (choisis pour leurs difficultés avec les enseignants sans qu'ils aient de déficiences intellectuelles) s'avèrent au bout du compte ne pas rencontrer de difficultés d'une nature particulière. Par contre, ils cumulent les difficultés que rencontrent la plupart des enfants de familles populaires (et que nombre d'entre eux surmontent en partie) : ils n'ont que l'école pour apprendre la culture scolaire.

## Difficultés d'apprentissage

On se centrera ici sur les difficultés d'apprentissage (qui se combinent avec des difficultés « identitaires » ou langagières, etc.). Ces difficultés s'expliquent par des malentendus, des incompréhensions. Les élèves sont persuadés qu'on attend d'eux une attitude de conformité (obéir aux consignes au pied de la lettre, obtenir le résultat conforme et la moyenne...) là où la réussite scolaire suppose qu'une attitude d'appropriation des savoirs pilote la réponse aux consignes, la résolution des tâches. Mais les dispositifs pédagogiques (influencés par les programmes, les manuels, les conceptions dominantes, etc.) entretiennent les malentendus quand la modalité d'engagement sur des tâches visibles masque le lien

de celles-ci avec les savoirs invisibles de la séance. (La recherche n'a retenu que les façons d'enseigner récurrentes qui laissent possibles, voire alimentent, les incompréhensions, mais bien sûr, elles ne sont pas les seules).

Certains dispositifs d'enseignement montrent ainsi la difficulté à faire le lien entre le savoir « décontextualisé » et ses applications dans des exercices. Le problème que rencontre déjà la forme « leçon magistrale puis application » demeure. Les dispositifs observés, bien plus qu'ils ne mettent en œuvre des préceptes pédagogiques ou didactiques, combinent en fait des phases d'induction qui ne permettent pas aux élèves les moins familiers des évidences scolaires de construire le savoir, et des phases de présentation d'une leçon magistrale déguisée, par exemple énoncée par les « bons » élèves, c'est-à-dire ceux qui possèdent des prérequis.

## De l'école au collège

En élémentaire, la forme d'attention portée à chaque enfant permet de maintenir une relation pédagogique non conflictuelle. Mais elle peut opacifier la nécessité de changer d'attitudes cognitives pour s'approprier la culture étrangère à l'enfant que constitue la culture scolaire. C'est le cas quand on laisse penser qu'il est pertinent de mobiliser dans l'école les mêmes postures qu'à l'extérieur. Au collège, progressivement, les verdicts sont davantage signifiés, ils désignent la non-conformité, des exigences étranges (puis étrangères) quand les dispositifs pédagogiques ne lèvent pas davantage les « évidences », reposent toujours sur des prérequis. Conformité déçue, attitude d'appropriation insoupçonnée, etc. pour sauver la face, nombre d'élèves se réfugient alors dans des



Un peu plus de deux cents pages et quatre parties pour comprendre comment se construit la « grande difficulté » scolaire.

- La difficulté intellectuelle dans le processus d'apprentissage
- Dispositifs pédagogiques et inégalités scolaires
- Les élèves entre l'École, la famille et les pairs
- Spirales de l'échec

La conclusion insiste sur les méprises et déconvenues dans la scolarité, les difficultés scolaires et les inégalités sociales, pour finir en abordant les liens entre questions pédagogiques et questions politiques.

attitudes de résistances au monde scolaire : mieux vaut être un rebelle qu'un « idiot ».

Chaque changement de degré révèle des difficultés qui traversent tout le système, et qui expliquent pour partie la façon dont se construisent les spirales de l'échec, mais aussi les incompréhensions plus quotidiennes qui donnent lieu aux inégalités de parcours scolaires entre les élèves de différentes origines sociales. ■

Pour les élèves, c'est évident, l'enseignant pose une question pour que l'on y réponde et seuls ceux qui connaissent la réponse à l'avance, peuvent la fournir, comme dans un jeu TV. Mais dans le « cours dialogué », l'enseignant pose une question pour que l'élève se la pose à son tour, interroge ses propres représentations...

Nombre de ces séances observées montrent ainsi ces élèves soit attendre que ceux qui savent disent, soit jouer aux devinettes. Ils peuvent aussi produire des réponses sur le modèle des premières qui ont été validées par l'enseignant, sans imaginer que ces réponses validées ne constituaient qu'une étape dans le cours dialogué. Elles sont dépassées lorsqu'ils les imitent puisque le professeur, avec l'aide de quelques enseignants, a fait cheminer la réflexion du groupe vers le savoir induit.

# Dispositifs territoriaux : pour ne pas perdre le nord

Michèle Théodor, centre Alain Savary

La politique de la ville vise à enrayer les processus de ségrégations sociales et économiques. Née à la fin des années quatre-vingt, elle a engendré de nombreux dispositifs dont le pilotage se situe au plan local et départemental (inspection académique et préfecture) ou au plan régional (rectorat et préfecture de région). La priorité donnée à l'éducation jusqu'à aujourd'hui n'est pas remise en cause mais des transformations importantes sont en cours. Comment s'y retrouver ? Voici quelques points de repères.

## Deux cadres fédérateurs

En 2007, les *Contrats urbains de cohésion sociale* (CUCS)<sup>1</sup> ont remplacé les *Contrats de ville* qui permettaient la contractualisation entre l'État et les collectivités territoriales. Les dispositifs s'inscrivaient dans le volet éducatif des contrats de ville. Aujourd'hui, le volet éducatif des CUCS est la déclinaison, au plan local, du programme de « réussite éducative ». Le *Projet éducatif local* (PEL)<sup>2</sup> organise la continuité et la cohérence éducative sur un territoire. Il prend en compte les besoins des enfants et des jeunes grâce à un diagnostic partagé entre les partenaires. Il définit les enjeux et les objectifs prioritaires à atteindre par les actions mises en place, ainsi que les modalités et critères d'évaluation qui permettent de suivre l'évolution des territoires concernés. L'enjeu du PEL est donc de construire, dans une démarche participative, un engagement commun fondé sur des valeurs partagées fondatrices de l'action éducative publique.

## Des dispositifs initiés avant 2005

Le *Contrat éducatif local* (CEL)<sup>3</sup> s'inscrit dans la lignée des textes concernant l'aménagement des rythmes de vie des enfants de six à seize ans. Il met en cohérence les temps scolaires, péri et extrascolaires afin de parvenir à une réelle continuité éducative. La *Veille éducative* est une démarche lancée fin 2001<sup>4</sup> pour prévenir et remédier au décrochage scolaire des jeunes en mobilisant et coordonnant les acteurs éducatifs et sociaux, les professionnels de la santé et de l'insertion, les associations. *École ouverte*<sup>5</sup> propose, dès le cours moyen, un accueil des élèves dans les collèges et lycées pendant les vacances, ainsi que les mercredis et

samedis durant l'année scolaire. Des activités scolaires, culturelles et sportives sont proposées. Une charte en définit le cadre réglementaire. Le *Contrat local d'accompagnement à la scolarité* (CLAS)<sup>6</sup> regroupe, dans un dispositif unique, les actions d'accompagnement scolaire. Une charte nationale en définit les objectifs et les principes. L'accent est mis sur l'organisation du travail personnel, la méthodologie, l'ouverture culturelle, ainsi que sur une meilleure implication des familles dans le suivi scolaire de leurs enfants. Les *Réseaux d'écoute et d'appui des parents* (REAP)<sup>7</sup> soutiennent des projets accompagnant les parents, acteurs privilégiés des réseaux, et valorisant leurs compétences.

## Depuis 2005

Les *Projets de réussite éducative* (PRE)<sup>8</sup> sont la déclinaison locale du *Programme de réussite éducative*. C'est une nouvelle démarche qui conjugue l'intervention sur les territoires et sur les publics afin que les besoins des individus les plus en difficulté soient pris en compte<sup>9</sup>. Il s'agit, pour l'ensemble des acteurs éducatifs regroupés dans une équipe pluridisciplinaire, de mettre en place des parcours éducatifs individualisés. Une structure juridique rassemble l'ensemble des partenaires impliqués dans le projet. Les *internats de réussite éducative* peuvent se situer dans des établissements publics ou privés, dans des internats existant qui réorientent ou élargissent leur

recrutement, ou dans de nouvelles structures d'accueil. Ces internats sont destinés aux élèves de l'éducation prioritaire qui connaissent des difficultés familiales ou environnementales compromettant leurs chances de réussite. *Une grande école pour-quoi pas moi ?* C'est le programme de la charte de l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence signée par de grandes écoles qui s'engagent à assurer un appui aux lycéens brillants dont la situation familiale et sociale constitue un handicap pour accéder à l'enseignement supérieur. *L'accompagnement éducatif*<sup>10</sup> se déroule dans les établissements scolaires de l'éducation prioritaire depuis septembre 2007. Cet accompagnement, d'une durée indicative de deux heures par jour, quatre jours par semaine, propose un encadrement du travail personnel, la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture. À terme tous les établissements scolaires seront concernés.

## Le plan Espoir banlieue

Il entrera en application dès la rentrée 2008. Le volet éducation de ce plan comporte huit mesures sur lesquelles nous reviendrons dans notre prochain numéro. Elles confirment les évolutions amorcées en permettant à une partie des élèves d'être scolarisés hors les quartiers défavorisés, aux élèves « méritants » d'accéder à des établissements labellisés « d'excellence ». ■

## Références

1. Circulaire n° 2007-004 du 11-12-2006 publiée au BO n° 2 du 11 janvier 2007.
2. Circulaire n° 98-144 du 09-07-1998.
3. Instruction n° 98-119 Jeunesse et Sports ; circulaire interministérielle n° 98-144 du 09-07-98 Éducation nationale ; circulaire interministérielle n° 00156 du 25-10-00.
4. Circulaire interministérielle NOR : MENE0200294X publiée au BO n° 8 du 21-02-2002.
5. *Charte de l'école ouverte* : Circulaire n° 2003-008 publiée au BO n° 5 du 30-01-2003.
6. *Charte de l'accompagnement à la scolarité* 2001 et *Guide pratique de l'accompagnement à la scolarité*.
7. Circulaire interministérielle n° 2001-12, note de service n° 2001-123 du 05-07-2001 parue au BO n° 28 du 12-07-2001.
8. Loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Circulaire DIV relative à la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative du 14 février 2006. Guide méthodologique : *Mettre en œuvre un PRE*, éditions de la DIV.
9. Voir *Boussole XYZep* n° 28, septembre 2007.
10. Circulaire juillet 2007, cf. *XYZep* n° 29, rubrique Boussole, décembre 2007.

# Des professionnels en désarroi ?

Sept articles constituent ce dossier : trois témoignent du désarroi des acteurs dans différents lieux (école, collège, réseau), quatre autres textes proposent leur vision et leur compréhension de ces situations à la fois singulières et emblématiques. L'ensemble a été réalisé en commun, tous les textes ont circulé, ont été lus et relus par tous les auteurs. Ces situations et ces analyses sont peut-être les vôtres, peut-être pas... Ce dossier voudrait vous aider, tous, à mieux comprendre ce qui peut être source de désarroi pour, ensemble, reprendre confiance et s'engager dans de nouvelles dynamiques professionnelles.

## Les sources du désarroi

### Françoise Clerc

*Désarroi : trouble qui survient dans les choses ou dans les opinions, confusion.*

Ces trois témoignages (voir pages suivantes) présentent trois figures bien distinctes du désarroi des enseignants. Ils sont, chacun à sa manière, emblématiques de divers aspects de la condition enseignante, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de la profession, des stratégies qui se développent dans le système scolaire, non seulement chez les enseignants mais aussi chez les autres personnels et, d'une manière générale, des comportements vis-à-vis de l'école.

Dans le texte qui suit, je tente plusieurs interprétations de ces trois témoignages. Aucune de ces interprétations n'épuise le sens du vécu de leurs auteurs. Ce sont de simples regards portés sur des récits d'expériences professionnelles à propos desquelles se posent de multiples questions. Tout d'abord, qui sont les auteurs de ces témoignages ? Quels sont leurs enjeux ? Plus simplement, que savent-ils de la réalité qu'ils décrivent ? Autant de questions auxquelles il conviendrait de répondre pour apprécier la validité du texte qui suit. Mais surtout, le désarroi est, nous le verrons, le symptôme d'un dysfonctionnement profond de l'institution. Ce dysfonctionnement concerne aussi bien les individus que les groupes, le système scolaire que la société dans son ensemble. Les interprétations que je

tente de produire ne doivent donc pas être perçues comme des critiques à l'encontre de qui que ce soit, mais bien comme des contributions à la compréhension de l'école.

### Le malaise professionnel : désarroi, désappointement, indignation et même révolte

Roger, le coordonnateur de réseau résume assez bien l'essentiel par ces propos : « *il me semble que beaucoup de collègues éprouvent, désarroi, désappointement et indignation car je crois qu'on les prend pour des imbéciles* ». La recherche des synonymes dans un registre virulent, montre que l'auteur a dépassé le stade de l'agacement pour céder à la révolte. Le malaise, tel qu'il le décrit, se développe autour de trois thèmes : la surabondance des tâches, la faiblesse des marges d'initiative face aux injonctions de l'institution et l'inadéquation des ressources.

### La surabondance des tâches et « la conscience malheureuse »

Il insiste sur l'empilement des mesures qui se neutralisent mutuellement, éventuellement se contredisent mais qui, surtout, entraînent une multiplication incontrôlée des tâches. Il est vrai que les nouvelles circulaires sont rarement précédées d'une analyse des tâches correspondant à leur mise en œuvre. Ce phénomène de prolifération contribue pour une



**Françoise Clerc** est professeur émérite en sciences de l'éducation (université Lyon 2, Centre de recherche sur la formation-CNAM). Elle a particulièrement travaillé sur l'aide aux apprentissages, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants.

part importante à la démobilité des personnels (pas seulement des enseignants). Dans l'incapacité de mener de front toutes les tâches requises, chacun se trouve contraint de choisir. Le décalage croissant entre « ce qu'il faudrait faire » et ce que « l'on est effectivement capable de faire » contribue à l'émergence d'une « conscience malheureuse »<sup>1</sup>. Quelle que soit l'identité au travail (Sainsaulieu, 1977)<sup>2</sup>, les idéaux sont écrasants car les missions de l'école (et donc de ses personnels) sont surinvesties. Même la formation ne permet pas de restaurer les énergies puisque, selon l'auteur, faute d'intervenants nouveaux, elle « tourne en rond ».

### *Les injonctions d'un système trop centralisé*

La critique du fonctionnement institutionnel est double. Elle porte d'une part, sur le centralisme parisien et la non prise en compte de la diversité des situations locales, l'inertie du système qui conserve des dispositions inefficaces et d'autre part, le sentiment que l'administration qui préconise les réformes est elle-même incapable de se réformer. De plus, les enseignants se sentent contestés dans leur compétence : « On ne nous demande jamais notre avis ». S'exprime là, en filigrane, une revendication d'autonomie locale, une demande de disposer d'une marge de manœuvre pour des ajustements locaux.

### *L'inadéquation grandissante des ressources*

« Demander le plus à ceux qui ont le moins » est une injustice. La pauvreté des moyens est vécue non seulement comme un obstacle à l'action pédagogique mais aussi comme une forme de mépris pour la profession – et pour les élèves. C'est la stabilité des équipes, la qualité de la formation qui en sont affectées et au-delà, l'estime de soi. L'impression de ne pouvoir compter que sur soi et de ne pouvoir bénéficier d'une aide de qualité contribue à fragiliser les enseignants. La méconnaissance de la charge de travail réelle par le ministre, lorsqu'il annonce le retour aux quarante heures, ajoute au sentiment d'injustice.

### *L'angoisse pour l'avenir devant l'ampleur des enjeux*

Mais c'est surtout le décalage entre l'ampleur des enjeux et le caractère dérisoire des moyens qui angoisse l'auteur : « *Quelle place auront nos élèves de ZEP/REP dans la société de demain ? C'est ça qui nous préoccupe et nous rend quelquefois ou tristes ou révoltés* ». À travers les enseignants injustement traités, ce sont finalement les élèves les plus fragiles sur le plan social et sur le plan scolaire qui sont atteints. On reconnaît là, l'un des arguments traditionnels de la défense des professions de

1. Terme utilisé par Hegel pour désigner une contradiction entre d'une part, le moi empirique, mortel et faible, et d'autre part, le moi transcendant, idéal et au-delà de la nature. (Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, 1807).

2. Sainsaulieu (1977) distingue quatre types d'identités au travail : l'identité fusionnelle, l'identité de retrait, l'identité de négociation, l'identité affinitaire. In Renaud Sainsaulieu (1977), *L'identité au travail*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

## Dans un réseau

### **Roger, secrétaire de comité exécutif de Réseau ambition réussite (RAR) et de Réseau de réussite scolaire (RRS)**

Je suis enseignant depuis dix-sept ans et coordonnateur depuis douze ans d'un des plus gros réseaux d'éducation prioritaire de France. Il me semble que si beaucoup de collègues éprouvent désarroi, désappointement et indignation c'est qu'on les prend pour des imbéciles ! Tout le monde admet que « le changement ne se décrète pas mais s'organise ». Or, depuis des années, ce ne sont que des injonctions : Paris ordonne au reste de la France métropolitaine et d'outre mer, une manière et une seule de fonctionner. Chaque nouvelle mesure s'ajoute à la suivante et s'empile sur les autres. Un millefeuille institutionnel dont les mesures finissent toutes par se neutraliser les unes les autres. Pire, quelquefois, les nouvelles mesures, s'appuyant sur d'anciennes, ne fonctionnent pas car les anciennes ne fonctionnaient déjà pas. Depuis des années, toutes les réformes ont touché les enseignants ou les programmes mais jamais la structure même de l'Éducation nationale en tant qu'administration centrale et corps d'inspection (sauf la création du collège unique et des ZEP). Certains écrits de qualités, débouchant quelquefois sur des textes réglementaires, sont cependant produits. Malheureusement ils sont peu ou mal appliqués. Les exemples sont nombreux en matière de politique de la ville, de dispositifs de réussite éducative et autres.

Au niveau de la formation (initiale ou continue), dans le premier ou le second degré, les plans de formation sont presque toujours ainsi construits (en caricaturant à peine) : on ne regarde pas les besoins mais les personnes disponibles et leurs propositions, si cela coïncide avec la demande tout va bien ! Nous avons aussi, à l'Éducation nationale, une grande habitude de mutualiser mais ce sont toujours les mêmes qui parlent aux mêmes et nous tournons en rond. Nos maigres moyens financiers ne nous permettent pas de faire intervenir des experts ou des pointures reconnues. Dans le même temps, il nous est très difficile de stabiliser les équipes et d'obtenir suffisamment de remplaçants si bien que la formation ne sert à rien puisque, l'année suivante, les collègues partent ailleurs. Et parmi ceux qui restent, peu auront eu la chance de pouvoir y assister. Comme la formation n'est pas toujours à la hauteur des enjeux, les enseignants essaient souvent de trouver leurs propres solutions, inventent leurs formations, et bricolent leurs actions pédagogiques et didactiques. Ils se fabriquent leur propre professionnalité. Mais on ne peut pas tout savoir, tout

● ● ● suite p.III



l'enseignement : au service des élèves, toute atteinte à leur fonction est en réalité dommageable pour les enfants.

### **Malentendus à l'intérieur du système, incompréhension des politiques : sommes-nous vraiment condamnés à l'impuissance ?**

Le témoignage de François, directeur d'école, quoique différent par la forme, converge en partie avec celui de Roger dans la mesure où, pour lui aussi, c'est la mission éducative elle-même qui est menacée. Il insiste à la fois sur le sentiment d'impuissance face à la multiplicité des facteurs qui influent sur l'échec scolaire et sur les malentendus à l'origine du désarroi professionnel.

#### ***Pauvreté, marginalisation sociale, mauvaise réputation des quartiers, échec scolaire un mélange explosif***

François décrit les éléments du contexte scolaire dans lequel les facteurs négatifs se cumulent : une « ville (qui) traîne une réputation négative » mais surtout, une ville dont la population est pauvre, dans des situations précaires, où, majoritairement, les enfants rencontrent des difficultés récurrentes, malgré la mise en place de dispositifs d'aide. Même une organisation prestigieuse telle

qu'une classe CHAM<sup>3</sup> a, dans ce contexte, des effets ambigus. L'école se trouve prise dans des déterminations sociales puissantes qui la dépassent. La réussite scolaire apparaît bien plus liée à des facteurs économiques et sociaux qu'à la seule action pédagogique.

#### ***Les incompréhensions à l'intérieur même du système scolaire***

Ce directeur évoque « un fort contentieux entre deux enseignants qui a gangrené la vie de l'école pendant de longues années ». Il n'en donne pas les raisons. Mais force est de constater que la mésentente entre les professionnels est un problème auquel l'institution répond mal. Fortement sollicités, obligés de s'impliquer et donc de s'exposer personnellement, les professionnels de l'éducation auraient besoin de se retrouver dans des groupes solidaires et sécurisants, où les désaccords peuvent se dire et s'analyser. Bien au contraire, le rêve d'une unanimité fusionnelle sur des principes éducatifs communs se retourne souvent en exclusion mutuelle. De plus, la culture du « management » propre à l'Éducation nationale ne favorise pas la résolution des conflits mais plutôt leur étouffement.

Ce qui frappe dans ce témoignage, c'est la mise en évidence de la faible culture pédagogique et le manque de repères en termes de

3. Classe CHAM : Classe à horaires aménagés musique et danse

• • • suite de la page II

acheter et être intelligent tout le temps. Là encore les exemples sont nombreux : comment les enseignants se sont-ils formés aux mathématiques modernes, à l'informatique, à l'éducation à l'environnement, avant que leur ministère ne leur propose quelque chose ? La pédagogie de projet, souvent utilisée dans le premier degré est une pédagogie coûteuse. Or, depuis maintenant cinq ans, les baisses de crédits se succèdent et les modalités financières nécessitent des gymnastiques incohérentes (voir la LOLF – Loi organique relatives aux lois de finances).

La liste des éléments qui concourent au désarroi des enseignants est longue. Mais il me semble que ce qui domine c'est le sentiment que l'on « demande le plus à ceux qui ont le moins ». On nous en demande de plus en plus avec de moins en moins de moyens. Cette impression est redoutable pour la conscience professionnelle des enseignants. Tous les éléments d'une révolte sourde et indignée vont de pair avec des reproches médiatiques continuels tels que : « L'École ne peut pas, ne sait pas, n'arrive pas... et en plus le niveau baisse ! ». Pourtant tous les jours, dans mon réseau, je rencontre des collègues qui eux ont de l'ambition, celle de se battre pour leurs élèves, se battre non seulement pour leur réussite scolaire mais bien pour leur survie quotidienne et future. Quelle place auront nos élèves de ZEP/REP dans la société de demain ? C'est cela qui nous préoccupe et nous rend quelquefois ou tristes ou révoltés.

Chaque année, les nouveaux collègues ont droit à un stage intitulé « Adaptation au poste ». Ce stage d'accueil durait une semaine il y a six ans, deux jours seulement à présent aujourd'hui. Tous les collègues que je rencontre disent la même chose : « Nous ne voulons pas plus mais mieux ». Malheureusement « mieux » nécessite « plus » de temps, du temps que personne ne veut nous donner. La majorité des enseignants de mon réseau ne font pas de coupure entre midi et deux, ce qui était un repas convivial s'est transformé en réunion permanente. Dans le premier degré, les élèves sont là six heures par jour, les enseignants pendant neuf à dix heures et, de retour à la maison il reste encore une à trois heures de travail suivant l'ancienneté de l'enseignant et la période de l'année. Gratuitement puisque, dans le premier degré, nous n'avons quasiment pas d'heures supplémentaires. Aussi, quand un ministre a annoncé un retour aux quarante heures, nous étions d'accord : cela représentait dix heures de moins par semaine !

Finalement, ce qui nous révolte c'est le sentiment qu'on ne nous demande jamais notre avis, qu'on nous prend pour des personnes taillables et corvéables à merci, et que c'est toujours plus avec moins. ■

savoirs professionnels : « *il est finalement difficile d'identifier ce que les uns et les autres entendent par difficulté en lecture* ». Ni les interventions d'un ministre sur la lecture, ni un texte destiné à servir de référence – le socle commun – ne semblent contribuer à la clarification des échanges entre les enseignants. Bien plus, le passage de relais entre l'école et le collège semble se faire dans des conditions peu favorables (le Cadre européen commun de référence pour les langues semble ignoré au collège, l'enseignement des langues est « repris à zéro », les dossiers de PPRE semblent peu utilisés par les professeurs du collège).

#### ***L'impuissance pédagogique, une configuration partagée des conceptions professionnelles***

En revanche, un terrain d'entente, semble se dessiner au sujet du comportement de certains élèves et un consensus se dégage à propos de la conclusion : « *Certains élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège* ». Cette configuration des conceptions éducatives est extrêmement fréquente : manque de repères pour analyser les problèmes d'apprentissage, relative indifférence aux outils destinés à « objectiver » l'évaluation des compétences, grande sensibilité aux comportements considérés comme déviants, scepticisme face à des évolutions possibles des élèves « à problèmes ». Cette configuration est caractéristique de ce que j'ai appelé « l'impuissance pédagogique ». Celle-ci peut être le résultat de plusieurs trajectoires professionnelles. Ce peut être aussi bien l'aboutissement d'un engagement militant fatigué ou déçu, que l'affirmation idéologique d'un élitisme mal placé.

#### ***Les dérives de l'impuissance pédagogique et la disqualification des professionnels***

L'impuissance est la source d'une dérive majeure dont les professionnels de l'éducation sont, en définitive, les principales victimes. Considérant qu'il existe des domaines de l'éducation où ils ne peuvent agir, certains enseignants sont prêts à s'en remettre à d'autres du soin d'éduquer : « *Je reviens d'un stage, il nous a été indiqué que pour faire face aux violences on pouvait faire appel aux grands frères et aux imams* ». La proposition est accueillie favorablement par un grand nombre ». Abandonnant ainsi le champ de bataille, ils laissent une place vacante rapidement récupérée : « *Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé.* » La disquali-

fication professionnelle des enseignants est consommée, avec leur accord tacite.

#### **Faire face à l'érosion d'un système et à l'impasse d'une logique centralisatrice**

Le témoignage de Michèle, professeur de collège, est exemplaire à plus d'un titre. D'abord parce qu'elle décrit un cycle récurrent dans de nombreux établissements et, plus particulièrement, dans les collèges : une conjonction défavorable d'événements – parmi lesquels le renouvellement massif du personnel est un phénomène fréquent –, une tentative de travail collectif autour d'une tâche dans laquelle les bonnes volontés s'épuisent à traduire dans la pratique une injonction ministérielle ferme mais peu opérationnelle, un incident critique qui permet de restaurer une solidarité de façade sans résoudre les divergences, les malentendus avec la direction prise entre les enseignants et sa hiérarchie. Finalement, les raisons profondes du malaise ne sont pas explicitées et le conflit est étouffé. Faute de clarification, il va probablement continuer à agir de façon souterraine. Autour du problème posé par le comportement d'un élève se cristallise bien autre chose qu'une simple lassitude face à l'arrogance de quelques jeunes. Il existe au moins trois lectures possibles de ce récit emblématique du désarroi enseignant.

#### ***Un double processus transférentiel : comment s'en sortir ?***

Une première lecture consiste à penser que l'incident est l'occasion pour les enseignants de dire quelque chose à l'autorité hiérarchique, quelque chose qui ne peut être dit directement, soit parce que ce qui devrait être dit n'est pas clairement perçu, soit parce que dire serait symboliquement trop dangereux pour la cohésion du groupe formé par les professeurs. Le mal être diffus se manifeste à propos d'un incident symbolique. L'incident entre le professeur et l'élève relève d'un scénario fortement prévisible : l'élève cherche la bagarre et la trouve en la personne du professeur qui est dépassé par la spirale de l'affrontement. Pour l'élève, il s'agit d'un prétexte pour sortir de la relégation (mise à la porte de la classe), la répétition d'une relation ambivalente à l'autorité (ne m'oublie pas, mais si tu réponds je t'affronte pour exister).

Mais entre les professeurs et leur hiérarchie se joue également un scénario prévisible : nous sommes mal, voyez comme nous souf-

frons, faites quelque chose. Malheureusement, les hésitations de la direction et la temporisation de l'Inspection d'académie vont faire de cet incident le motif d'une demande de reconnaissance. La sanction de l'élève devient l'enjeu d'un appel aux figures de l'autorité qui, en l'occurrence, se révèlent peu claires. Il est très probable que la réponse technique par une équipe académique rate son but car dans ce cas, comme dans celui de l'élève exclu, c'est – n'ayons pas peur des mots – d'une demande d'amour qu'il s'agit.

Comment en est-on arrivé là ? Évidemment, le désamour – le mépris, l'incompréhension... – dépasse la sphère scolaire pour concerner la société dans son ensemble. Ce qui est en jeu, c'est autant la place et le statut des jeunes dans une société vieillissante et rigidifiée, la marginalisation des enfants des familles les plus pauvres, la victimisation défensive de groupes dominés, que le manque global de reconnaissance du travail et des travailleurs, qu'il soit pédagogique ou autre.

### **Refaire l'unité à travers le conflit**

L'incident a probablement fourni l'occasion de refaire l'unité du groupe d'enseignants qui avait touché les limites de sa cohésion à travers l'expérience de la mise en place de la note de vie scolaire. Les réponses institutionnelles n'étant pas jugées à la hauteur du problème, la signification de l'incident n'ayant pas été élucidée, l'unité va se faire contre la direction mais, finalement, le groupe s'inclinera devant une autorité supérieure, laissant le problème non résolu.

Wilfrid Bion observe : « Le groupe a besoin de préserver sa cohérence et son identité ; les efforts faits pour y parvenir se manifestent dans les conventions, les lois, la culture et le langage... Il a aussi besoin de l'individu exceptionnel et il faut donc que des dispositions soient prises en sa faveur »<sup>4</sup>. Si la loi (ici le règlement intérieur), ne permet pas de préserver l'unité, alors le groupe peut tenter de produire sa propre loi, même si elle n'est pas strictement conforme à celle de l'institution. C'est ce qu'essaient de faire ceux qui « *expriment haut et fort leur opinion en salle des professeurs* » et ceux qui font jouer leur « droit de retrait ». Ici, il n'y a pas non plus « d'individu exceptionnel » : la direction ne parvient ni à imposer sa décision, ni à être le médiateur avec l'Inspection d'académie. Le congé de maladie dans ces circonstances apparaît comme un aveu d'impuissance.

### **L'affaiblissement du politique**

Une dernière lecture – qui peut s'appliquer à tous les témoignages – consiste à s'interroger sur le rapport que les personnels entretiennent avec leur institution. Le fonctionnement du système scolaire peut être appréhendé sous deux aspects : la dynamique de l'institution et la conduite des évolutions et l'ensemble des règles fixes qui assurent le maintien de l'institution et la cohésion de l'ensemble. L'affaiblissement du politique instituant (au sens dynamique du terme) au profit des règles instituées, non seulement affecte la société française, mais aussi les microsociétés qui la constituent et parmi eux les établissements scolaires. Ils sont de plus en plus enfermés dans une conception bloquée de l'éducation, étroitement corsetée dans des règles, des normes, des vérités successives et contradictoires. Les normes et les règles ayant cessé d'être portées par une histoire vive (celle de la constitution d'une nation) et par l'imaginaire démocratique qui lui est intimement liée, survivent des ressassements, des ratiocinations. Ils dissimulent mal les distorsions croissantes entre le discours et l'action au quotidien et empêchent, par le poids de la contrainte, l'émergence d'une pensée éducative et pédagogique autonome, une élucidation du sens des pratiques, ce que Castoriadis appelait le « faire pensant » (Castoriadis, 1975)<sup>5</sup>. ■

4. Bion W. R., (1974), *L'attention et l'interprétation*, Payot, p. 115.

5. Castoriadis C., (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris.

## **Dans une école élémentaire**

### **François, directeur**

Je suis directeur d'une école de dix classes dont une CLIS (Classe d'intégration scolaire) et une CLIN (Classe d'initiation). J'ai « hérité » de la direction de cette école dans laquelle j'étais adjoint. Héritage difficile car l'école a connu un fort contentieux entre deux enseignants qui a gangrené la vie de l'école pendant de longues années. Depuis, ces deux enseignants ont muté et l'école se reconstruit progressivement. J'ai autour de moi une équipe de jeunes enseignants. L'école se heurte à d'objectives difficultés. Située en seconde périphérie d'une grande agglomération, la ville traîne une réputation négative. Malgré les efforts de la municipalité, l'économie y est fragile et la population très majoritairement précaire. Dans l'école (classée en zone difficile sans pour autant être classée RAR ou RRS) on compte de nombreux redoublants par classes. Pour beaucoup, les enfants sont issus de l'immigration maghrébine et on compte également quelques enfants du voyage. L'école accueille une classe à horaires aménagés musique (CHAM) ce qui génère deux principales conséquences très contrastées : tout à la fois un pôle artistique appréciable dans l'école mais aussi la concentration malgré tout des meilleurs éléments dans une même classe. Le réseau d'aide (RASED) est présent, les évaluations CE1 de l'année ont confirmé les difficultés récurrentes de nombreux élèves dont la plupart ont déjà été repérés en maternelle.

• • • suite p. VII



**Richard Étienne** est professeur et directeur du département de sciences de l'éducation à Montpellier, université Paul-Valéry. Ses travaux de recherche portent sur les pratiques des enseignants et des formateurs, notamment en éducation prioritaire. Il a réalisé et continue de mener des programmes sur le réseau d'éducation prioritaire Mosson de Montpellier en se donnant pour but de contribuer à l'étude du changement dans l'enseignement scolaire.

## Des acteurs en quête de hauteur

**Richard Étienne**

À la lecture de ces trois textes, très différents sur la forme et le fond, un mot revient à l'esprit de manière lancinante et c'est le désarroi. Comme les mots ont un sens, il faut bien distinguer cette attitude (c'est le contraire de l'*arroi* ou du verbe *arroyer*, qui faisaient allusion à une disposition, à un arrangement ; tout se délite dans le cas présent, le système, les réseaux et le moral des acteurs ; il est significatif que les formes positives aient disparu au profit de la seule négation, preuve du mal français ?) du désespoir dont on ne peut trouver nulle trace dans ces pages. Nous axerons nos remarques sur les effets d'un système qui continue à l'identique « comme avant », alors même que d'aucuns ont cru le changer par la création des ZEP et la généralisation du projet, voire le rôle pédagogique du chef d'établissement.

### Un primaire et un secondaire qui ne s'accordent pas

François, directeur d'école, déploie un talent indiscutable pour présenter des liaisons qui n'en sont pas entre son école et le collège. La difficulté à se parler n'a d'égale que l'unanimité qui se dégage lorsqu'il est question d'exclusion de l'école (au sens large) tous les élèves qui n'ont rien à y faire : méconnaissance des changements du primaire, ignorance des programmes de l'élémentaire et sentiment d'incompétence expliquent la construction de cet accord minimal que vient percuter la seconde proposition qui consiste à s'appuyer sur les grands frères et les imams. Les professionnels de l'éducation ne sachant que faire pour problématiser les situations difficiles qu'ils vivent dans les rares moments que l'institution leur accorde pour réfléchir ensemble, se préservent en recourant à deux échappatoires bien connues : l'exclusion, pourtant exclue par le décret Berthoin de 1959<sup>1</sup>, et l'alliance avec des autorités religieuses ou familiales ; mais elles sont elles-mêmes souvent gouvernées par un nouveau conservatisme religieux. Le choc des valeurs rend François plus « *abrupt* » sans qu'il parvienne à se faire entendre : « *le principal réagit mollement et la rencontre se clôt sur beaucoup de non-dit* ». Qui veut entendre ce message, plus nécessaire encore en éducation prioritaire qu'ailleurs : la prolongation

de l'instruction à seize ans nécessitait, nécessaire toujours, une mise à plat du système, voire la création d'établissements publics pour toute la scolarité obligatoire ? Les responsables du système et les acteurs ont tout à gagner à pouvoir se parler des élèves sans se les repasser comme des *hot potatoes*. Nous avons, par ailleurs, évoqué cet analyseur du dysfonctionnement quasi institutionnel des liaisons école-collège<sup>2</sup>. En attendant, combien de directeurs, de principaux, de professeurs des écoles et des collèges qui doutent ?

### Un changement qui tarde à se concrétiser

Roger, le coordonnateur d'un des plus gros REP de France, « *voit rouge* » quand on lui parle de « *malaise* » des enseignants, comme s'ils cherchaient leur bien-être ! Il sait depuis toujours qu'ils veulent simplement faire leur travail et que de nombreux obstacles les empêchent. Donc, s'il y a des sentiments et des ressentis, ce n'est pas parce que le changement a échoué mais plutôt parce qu'il n'y a pas eu de changement ! Il évoque la succession de réformes qui ont touché les enseignants, les programmes, les financements et constate que l'administration centrale ne s'est pas réformée. *La crise de l'organisation scolaire*<sup>3</sup> persiste et embellit. Le projet est devenu une obligation de l'Établissement public local d'enseignement (EPLE) mais la voie hiérarchique demeure et elle ne manque pas de rappeler sa prééminence, ainsi que nous pouvons le voir dans le récit de Michèle, professeur de collège, où l'inspecteur d'académie résout la crise et frappe d'impuissance le principal : quels que soient les discours modernistes et managériaux, la réalité est occultée car elle se traduit, paradoxalement, par un renforcement du centre qui a délégué les ennuis à la périphérie avec tout ce qui s'apparente à la gestion en se réservant la part du lion, celle qui consiste à piloter le politique et à donner la direction à suivre. On pourrait en prendre comme illustration le passage de la zone au réseau d'éducation prioritaire qui ne correspond à aucune demande du terrain mais s'inscrit dans un air du temps que nous avons contribué à alimenter<sup>4</sup>. Il en est allé de même de la configuration qui classe les réseaux en EP1, EP2 et EP3.

Enfin, il y a la formation qui réunit un consensus pour déplorer son apparente inefficacité ainsi que son éloignement du réel. La formation initiale, si stable depuis 1885 et jusqu'à avant 1989 et si bouleversée dans les

1. La réforme Berthoin (ministre de l'Éducation) prolonge l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans et réforme l'organisation du système éducatif.

2. Étienne R., « Liaison et déliaison entre écoles et collège » in *REPertoire*, n° 9. Montpellier : rectorat, centre de ressources, 2003 <<http://pedagogie.ac-montpellier.fr/rep/repertoire/repert9/etienne.PDF>>.

3. Obin J.-P., *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette éducation, 1993.

4. Étienne R., *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*, Paris : ESF, 2000.

5. Gelin D., Rayou P., Ria L., *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Armand Colin, 2007.

vingt dernières années, mais aussi la formation continue dont les errances ne plaident pas en sa faveur selon Roger, coordonnateur de réseau. Comment accueillir et préparer en deux jours à l'exercice de la profession en ZEP ou REP ou réseau « ambition réussite » alors que les chercheurs ont montré le rôle de la durée dans le développement professionnel ? Et les choses sont encore moins logiques dans le second degré où les connaissances et la didactique impersonnelle occupent tant de place que Rayou, Gelin et Ria<sup>5</sup> observent chez les enseignants novices des comportements excessivement autoritaires qui assurent la tranquillité, une paix sociale « armée », mais où sont les apprentissages des élèves ? Quel est le « rapport au savoir » qui s'installe chez eux ? Quelle durée pour leur appétence scolaire ? De nouvelles formes de travail sont à inventer pour permettre aux écoles et aux collèges de sortir du désarroi que nous avons débusqué en première partie, ce qui implique de nouvelles formes de coopération entre chercheurs, formateurs et praticiens qui sont à explorer pour employer au mieux toute l'énergie qui s'abîme en vains affrontements dans des crises inexpliquées.

### Des acteurs en quête de hauteur

Nous ne trouvons pas d'autre expression pour désigner tant la volonté de bien faire des auteurs des trois témoignages que celle que l'on pressent chez tous les autres acteurs de l'éducation prioritaire et, finalement, chez la plupart des enseignants et des éducateurs. « *Tous les jours sur mon réseau* [dans mon école ou mon collège, aurions-nous envie d'ajouter] *je rencontre des collègues qui eux ont de l'ambition...* » Ainsi exprimée, cette volonté farouche de continuer à lutter malgré le désarroi explique les journées de dix heures passées à l'école ou dans le collège, les repas de midi transformés en concertation permanente, l'invention de formes nouvelles d'organisation scolaire au niveau de l'école ou du collège (des classes uniques urbaines, des classes à deux enseignants, des projets théâtre, des ateliers-lecture, etc.). C'est le manque de constance et de visibilité de la politique éducative qui déboussole les acteurs de bonne volonté : dix-huit ministres et secrétaires d'État pour l'Éducation nationale et l'enseignement scolaire en vingt-six ans d'éducation prioritaire. C'est sans doute excessif, surtout dans un régime où l'exécutif possède une grande marge de liberté qui le conduit à l'inconstance. À peine installé, le nouveau ministre ignore ou relance l'éducation prio-

• • • suite de la page V

À la fin de l'année scolaire 2007, les enseignants de cycle 3 et moi-même nous sommes rendus au collège de secteur dans le cadre d'une rencontre école – collège et plus particulièrement sur le lien CM2-6<sup>e</sup>. Cette rencontre, si elle a existé dans le passé, n'avait pas eu lieu depuis ma prise de fonction. L'ordre du jour était suffisamment ouvert et flou pour que soient balayées différentes thématiques. Après l'ouverture par le principal, il est fait état dans un premier temps des difficultés de lecture des élèves qui entrent en 6<sup>e</sup>. Sur ce constat, même si enseignants du cycle 3 et du collège ont une appréciation commune et partagée, il est finalement difficile d'identifier ce que les uns et les autres entendent par difficulté en lecture. Je mesure pour ma part que ni le débat ouvert sur l'apprentissage de la lecture par le ministre de Robien, ni le socle commun ne nous permettent d'être très explicites en ce domaine. Nous abordons ensuite l'enseignement des langues vivantes. Certains enseignants du collège découvrent que l'anglais est enseigné à l'école primaire. Je fais part du référentiel de compétences européen ; les professeurs du collège sont peu informés et finissent par déclarer que de toute façon, en début de sixième ils reprennent à zéro !

Je fais alors état des évaluations et des dossiers que je transmets au collège au troisième trimestre. J'évoque le livret d'évaluation que nous avons construit depuis trois ans dans l'école ainsi que la mise en place des PPRE (Projets personnalisés de réussite scolaire). Les professeurs n'en ont pas eu connaissance, le principal assure cependant que ces dossiers sont consultés pour construire des classes hétérogènes. Nous parlons des nouveaux programmes en grammaire et de la question du vocabulaire. Je perçois que pour importants qu'ils apparaissent, ces sujets ne mobilisent ni vraiment l'attention ni suscitent de futurs engagements. À ce stade, le principal adjoint et le conseiller principal d'éducation font état des difficultés de comportement de certains élèves aux abords du collège (dans les bus notamment) et dans le collège lui-même. On parle d'incivilités, on parle de violences. Le principal adjoint témoigne du partenariat ouvert avec la Ville et le commissariat. La présence des adultes a été renforcée dans les bus et une présence policière est de temps en temps visible à la sortie des cours. L'efficacité de ces dispositifs ne convainc pas les participants. Mes collègues de cycle 3 attestent également de leurs difficultés dans les classes avec des enfants pourtant plus jeunes.

Je vois s'éloigner les réflexions sur la lecture, les langues vivantes ou les évaluations. « Certains élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège » disent-ils. Je rappelle notre engagement, notre obligation de réussite pour tous. Le principal acquiesce poliment. C'est alors qu'une enseignante du collège prend la parole : « Je reviens d'un stage, il nous a été indiqué que, pour faire face aux violences, on pouvait faire appel aux grands frères et aux imams ». La proposition est accueillie favorablement par un grand nombre. J'interviens abruptement pour prévenir de la possible dérive communautariste si nous devons nous engager sur une telle piste, mais j'ai le sentiment que ma mise en garde ne porte pas. Le principal réagit mollement et la rencontre se clôt sur beaucoup de non-dit.

Plus tard, j'entends le Président de la République française déclarer à Rome : « Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé ». Nous rencontrons prochainement à nouveau le collège... Je suis comme un directeur qui doute... ■

ritaire et chaque relance se fonde sur des expertises<sup>6</sup> ou des recherches dont l'aspect coopératif n'est pas toujours évident (« *ce sentiment qu'on ne nous demande jamais notre avis* »). De telles études contrastent vivement avec le sentiment des acteurs qui se sentent isolés et exploités au point de négocier fermement avec des chercheurs ou formateurs mais s'empressent d'accueillir les coopérations au point d'allonger certaines journées d'une onzième et douzième heures consacrées à une confrontation et analyse de situations.

C'est ainsi que nous lisons le texte de Michèle, professeur : il s'est passé dans son collège quelque chose qu'elle ne comprend pas. Une situation qui lui donne à penser sans qu'elle sache, ni nous d'ailleurs *a priori*, ce qui explique cette flambée d'actes de retrait. Encore faudrait-il faire un point sur cette nouvelle forme d'action sociale qui évite de recourir à la grève à la moindre violence, un point juridique sans doute mais aussi un point qui établisse le sens de ce *droit de retrait* exercé par ceux qui sont les plus engagés dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités. Il y a aussi le vide organisé par le dispositif ministériel de stabilisation sur les postes en éducation prioritaire qui agit comme un compte permettant d'épargner du temps pour retourner dans son académie d'origine mais un compte dont on ne rend compte à personne d'autre que soi-même. On peut également s'interroger sur l'enchaînement bien connu

des causes à « *effet papillon* » puisque tout part d'une banale mais illicite mise à la porte qui finit par produire deux demi-journées sans cours et des dizaines d'heures d'enseignement perdues, avec une souffrance que l'on devine grande chez les uns et les autres. Nul doute que l'entêtement dans la demande d'un conseil de discipline pose aussi la question du sens de cette institution qui nous semble de plus en plus détournée de sa finalité pédagogique et juridique au profit incertain d'une réitération du droit de l'école comme prévalant sur celui de la rue. Mais ce qui nous intrigue surtout, c'est la retombée du soufflet, un peu comme si, dans ce collège, des professeurs non durables se contentaient d'obtenir d'une administration non durable elle-même une action symbolique, voire une simple reconnaissance liée au déplacement du premier responsable de l'Éducation nationale dans le département et à « *l'accompagnement de l'équipe par les services du rectorat* ». Dès lors, à quoi bon en « *tirer les conséquences* » ? Le désarroi est durement ressenti par tous : « *arrêt maladie d'une semaine du chef d'établissement, amertume de l'enseignant le plus impliqué, voire de toute l'équipe* ». Au lieu de comprendre et d'agir, ce que sans doute attendaient tous ces acteurs en quête de hauteur (sortir de la crise par le haut), la chape de plomb du silence retombe sur l'incident ; et tout le monde pourrait être content puisque « *tout continue comme avant* ». Mais une occasion a été perdue pour transformer l'épreuve

6. Benabou R., Kramarz F. & Prost, C. (2004). *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ?* Paris : étude INSEE n° 2003-38, série de documents de travail du CREST (Centre de recherche en économie et statistiques).

## Dans un collège

### Michèle, professeur

Un collège REP d'une cité-dortoir, avec un recrutement relativement hétérogène par l'origine sociale et géographique des parents des élèves. Un collège plutôt ordinaire donc, qu'il serait très exagéré de qualifier de ghetto, mais suffisamment difficile, de réputation suffisamment compromise pour que les parents de la classe moyenne française qui choisissent d'y maintenir leurs enfants le fassent souvent par choix militant, par fidélité au service public. Une équipe d'enseignants jeunes, à la fois par sa faible ancienneté dans la fonction et/ou sa faible ancienneté dans l'établissement : un renouvellement massif de l'équipe s'est produit lors de la rentrée 2006, et seul un petit tiers des enseignants y exerçait déjà l'année précédente. Effet paradoxal d'un dispositif ministériel censé favoriser la stabilité des équipes, facilitant aussi de fait les départs massifs lorsque les bonus ont été accumulés.

L'année scolaire 2006 2007 a donc d'abord été une année d'adaptation, de constitution de l'équipe, chacun prenant ses marques, y compris la direction elle aussi récemment renouvelée. La rentrée avait été marquée par une relative effervescence dans la volonté de mettre en place un cadre de travail collectif, des projets, et un stage établissement sur le thème de la prévention de la violence avait été l'occasion d'initier une réflexion commune. Premiers pas fragiles, rapidement ralenti par l'inertie du quotidien, la gestion de l'urgence, le service Vie scolaire étant de son côté fragilisé par des congés successifs. La mise en place de la note de vie scolaire ou du conseil pédagogique suscita beaucoup de réticences, de malentendus voire peut-être même de rancœurs, et ces innovations institutionnelles s'enlisèrent à leur tour.

Un mélange d'espoirs déçus, d'incompréhensions, de sentiments d'impuissance et de lassitude qui se révéla finalement explosif. Le détonateur fut un incident (de plus) entre un professeur et un élève dans un couloir, au début du mois de juin. L'élève avait été exclu de son cours, l'enseignant lui ayant demandé de patienter dans le couloir. Loin d'être patient, l'élève se promenait bruyamment, s'amusant de ce qui se passait dans les autres salles en regardant par le hublot de la porte. Un professeur finit par sortir, lui

• • • suite p.IX



en moment de formation de l'équipe et de celles et ceux qui la composent par une analyse clinique<sup>7</sup> et une réflexion collective sur cette épreuve<sup>8</sup>.

En conclusion, l'articulation de ces trois témoignages nous semble dégager une vérité clinique du travail en éducation prioritaire : les acteurs s'y sentent entravés dans leurs initiatives par une administration nationale qui garde une main de fer sur l'architecture d'un système qui remonte au dix-neuvième siècle ; l'instabilité politique du dernier quart de siècle a fait de l'éducation prioritaire un tableau indéchiffra-

ble, surchargé de retouches dont les plus récentes sont des remises en cause qui n'apparaissent pas toujours avec la netteté qui permettrait de les faire sinon comprendre et approuver, du moins appliquer avec intelligence («... comment faire pour ne pas appliquer ou encore comment n'appliquer que la partie qui nous intéresse vraiment »). Les acteurs en tirent une certaine amertume ou un motif de révolte, quitte à ce qu'elle soit un feu de paille, mais ces trois-là au moins ne sont pas à la veille de renoncer au rêve de faire vivre une éducation prioritaire qui parvienne à lutter efficacement contre les inégalités sociales ou territoriales. ■

7. Méthode qui repose sur l'étude de cas individuels.

8. Fumat E., Vincens C., Etienne R., *Analyser les situations éducatives*, ESF, 2003 ; Clot, Y. et Lhuillier, D. (2006). Introduction. *Nouvelle revue de psychosociologie* n°1 2006/1 : Perspectives en clinique du travail.

● ● ● suite de la page VIII

demande des explications, l'enjoint de cesser de déranger les cours. L'élève tient tête, le ton monte. Le professeur se fâche, l'élève devient familier, même vulgaire, emploie le tutoiement, et même l'intimidation physique. Il faut l'intervention d'autres enseignants, puis de la vie scolaire pour calmer le jeu. L'enseignant est bouleversé par cet affrontement, partage son exaspération en salle des professeurs dès la fin du cours. Il rédige un rapport d'incident à destination de la direction, comme il est d'usage dans l'établissement en de telles circonstances. Le principal du collège évoque alors la possibilité de convoquer un conseil de discipline pour décider d'une sanction.

C'est autour de cette question du conseil de discipline que se cristallise la tension dans les jours suivants : beaucoup d'enseignants, en tout cas ceux qui expriment haut et fort leur opinion en salle des professeurs, estime que sa convocation est indispensable vue la gravité de l'incident, tandis que la direction, face aux pressions contradictoires des enseignants et de la hiérarchie académique, fait volte-face à plusieurs reprises, ou en tout cas prend des décisions qui sont perçues comme peu cohérentes par les enseignants. À deux reprises, d'abord un jeudi après-midi, environ une semaine après les faits, puis le lundi matin suivant, des enseignants décident de ne pas prendre leurs classes, en invoquant un « droit de retrait », et sont suivis par une large majorité des collègues. Ils exigent la convocation du conseil de discipline, bien que celle-ci ait été finalement refusée par écrit par le chef d'établissement, et juridiquement impossible puisqu'une sanction d'une semaine d'exclusion du collège avait déjà été notifiée à la famille. Le lundi à midi, l'inspecteur d'académie se rend dans l'établissement pour rencontrer une délégation d'enseignants. Il en ressort un engagement à reprendre normalement les cours, et la proposition d'un accompagnement de l'équipe par les services du rectorat.

La tension retomba finalement aussi vite qu'elle était montée. L'incident disparut des conversations dans les jours suivants, même pour en tirer les conséquences. Restent tout de même ces actes forts, lourds de significations : le refus à deux reprises d'assurer normalement les cours, de prendre en charge les élèves, les laissant désœuvrés dans la cour de récréation, en charge des assistants d'éducation se démenant pour maintenir un calme relatif. Reste aussi un énorme sentiment d'incompréhension de toute part, que manifeste un arrêt maladie d'une semaine du chef d'établissement, l'amertume de l'enseignant le plus impliqué, voire de toute l'équipe. Et pourtant, tout le monde finit par faire comme si tout pouvait continuer comme avant, et de fait, tout continue comme avant... ■



**Sylvain Broccolichi** est docteur en sociologie, maître de conférences à l'UFR du Nord-Pas-de-Calais et membre du laboratoire IRISES (Institut de recherche interdisciplinaire en sociologie, économie, science politique). Ses recherches portent sur le système d'enseignement et sur les facteurs sociaux pédagogiques et institutionnels qui conditionnent l'inégalité des chances de réussite scolaire des élèves dans différents contextes.

## Comment continuer à y croire ?

**Sylvain Broccolichi**

Dans ces trois témoignages, on ne sait pas toujours si le désarroi est à saisir surtout chez les collègues dont il est question, ou chez le narrateur lui-même qu'on devine en chaque cas troublé par l'ampleur des problèmes irrésolus. En revanche, nul doute concernant la récurrence des situations décrites, tant chacune s'apparente à plusieurs autres que nous avons pu connaître sur divers terrains, depuis que le défi de réduire les échecs et les inégalités à l'école s'avère si difficile à relever<sup>1</sup>.

J'ai donc pris le parti suivant. D'abord prendre appui sur les récits pour caractériser les contextes qui engendrent régulièrement ce « *mélange d'espoirs déçus, d'incompréhensions, de sentiment d'impuissance et de lassitude* » dépeint dans le collège de Michèle, et bien présent aussi dans les deux autres témoignages. Revenir ensuite sur les variations observées au niveau du positionnement des protagonistes et des dynamiques locales.

### Des contradictions douloureusement ressenties : échecs, injonctions et incompréhensions

L'ampleur des distorsions entre les idéaux prônés par l'institution et les réalités vécues sur le terrain ressort en premier lieu des témoignages, qu'il s'agisse des expériences vécues avec les élèves, l'administration ou certains collègues.

D'abord la contradiction majeure entre la « réussite de tous », omniprésente dans les discours et les textes officiels depuis vingt ans, et l'échec évident d'une fraction importante d'élèves. Quand aucune perspective de progrès ne se dessine, comment les professionnels peuvent-ils ne pas se sentir eux-mêmes en échec, ou « malmenés » par l'institution qui les met face à une telle contradiction entre objectifs fixés et résultats obtenus ? « *Nous n'en sommes plus à la réussite scolaire des enfants mais bien au combat pour leur survie quotidienne et future* » nous dit par exemple Roger, le coordonnateur de réseau. Et le trouble n'est pas moins grand dans les deux autres situations, surtout quand, aux difficultés durables d'apprentissage, s'ajoutent des comportements et tensions qui perturbent le déroulement des cours. Cela apparaît dans l'école dès le cycle 3, avec des redoublements fréquents, et bien sûr dans le collège où le « détonateur » du conflit conduisant à l'exercice du droit de retrait

est « un incident (de plus) » entre un professeur et un élève exclu de cours.

Ce constat d'échec est étroitement associé à celui de la modernisation du système scolaire : la loi de 1989 promettait l'acquisition d'une culture et d'une qualification pour tous les jeunes (et l'accès au niveau du baccalauréat pour 80 % d'entre eux) dès l'an 2000. Des dynamiques de projet devaient favoriser l'ajustement aux besoins des élèves, tant à l'échelle des établissements scolaires qu'à celui des académies et départements conviés à tenir compte des besoins de formation et de pilotage des professionnels de terrain. Or à l'échelle locale, l'incertitude reste grande sur les diagnostics et sur les remèdes à tenter d'apporter aux difficultés rencontrées. Et les interventions des échelons supérieurs restent souvent perçues comme des « injonctions » portant sur des mesures qui s'empilent et alourdissent la tâche, plus que comme une aide à la résolution des problèmes.

Les trois témoignages mettent en évidence le caractère problématique des relations de travail entre les différentes catégories de professionnels scolaires qui s'avèrent bien en peine pour œuvrer conjointement à la réussite de tous. Là c'est le sentiment dominant des professionnels de terrain qu'ils sont « *taillables et corvéables à merci* », qu'on exige d'eux « *de plus en plus avec de moins en moins de moyens* » sans jamais leur demander leur avis, avec pour corollaire une forte résistance à l'application des textes réglementaires. Ailleurs, l'explosion du conflit avec le chef d'établissement survient dans un climat délétère fait de réticences, malentendus et rancœurs liés à des innovations institutionnelles. Et dans la tentative malheureuse de liaison CM2-6<sup>e</sup> ressort enfin l'extrême difficulté des professeurs d'école et de collège à s'accorder sur des solutions constructives.

### Des divergences qui amplifient le désarroi

Devant de tels décalages entre les problèmes à résoudre et les moyens perçus pour y parvenir, les réactions divergent. Apparaissent notamment des manifestations majoritaires de refus des règles et même des objectifs fixés par l'institution qui nous sont rapportées avec un mélange subtil de compréhension et de franche réserve de la part des narrateurs.

Ainsi, les ratés de la liaison CM2-6<sup>e</sup> portent la majorité des participants à ne s'accorder que sur un allègement des tâches par exclusion (« *certaines élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège* ») ou par délégation (« *faire appel aux grands frères et aux imams* » pour faire face aux violences)<sup>2</sup>.

1. Voir : Ben-Ayed C. & Broccolichi S., « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec », in *VEI*, n° 127, 2001 ; « L'autonomie pédagogique entre priorités nationales et préoccupations locales » in J.-L. Derouet (dir), *Le collège unique en question*, PUF, 2002 ou encore : « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution » in J-F Marcel (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, L'Harmattan, 2004.

2. Voir Payet J.-P., « Le sale boulot, division morale du travail dans un collège de banlieue », in *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997.



Malgré ses vives protestations, François, le directeur de l'école, ne peut empêcher cette dérive en totale contradiction avec la vocation initiale de telles liaisons ; et son désarroi pudiquement qualifié de « doute », est à la mesure du sentiment d'isolement et d'impuissance qui le gagne.

Le ressenti est du même ordre pour Michèle qui observe les enseignants de son collège unis à deux reprises dans une protestation sporadique, le refus de travailler avec les élèves, les laissant « en charge des assistants d'éducation se démenant pour maintenir un calme relatif », mais incapables ensuite d'en débattre pour tirer des conséquences, et paraissant résignés à « continuer comme avant ». Comment comprendre de telles perturbations du rapport à l'institution, une telle impossibilité de poser et traiter collectivement les problèmes dans le cadre qui est actuellement proposé ?

### Trois réactions au projet de favoriser les progrès de tous les élèves

Je travaillais quotidiennement dans un collège en ZEP, et enquêtais dans d'autres établissements de quartiers populaires pendant ma formation à la recherche, quand a été amorcé, à la fin des années quatre-vingt, le virage qui s'avère toujours aussi difficile à négocier vingt ans plus tard : le passage d'un système scolaire où l'échec et la mise à l'écart précoce d'une fraction d'élèves « pas faits pour les études » étaient dans l'ordre des choses, à un système se donnant le projet de faire progresser la quasi-totalité des élèves dans un même cursus au moins jusqu'à la fin du collège, en exploitant mieux le potentiel d'éducabilité mis en évidence par divers travaux.

Sans revenir ici sur tout ce qui n'a pas permis de réaliser par étapes cette transformation, arrêtons-nous sur les trois types de réactions observées hier comme aujourd'hui. À un extrême, le refus du changement d'objectif (se soucier de faire progresser tous les élèves) impliquant une redéfinition du métier d'enseignant (surtout en collège). À l'opposé, la pleine adhésion à l'objectif, avant même de cerner les moyens d'y parvenir. Entre les deux, une réaction majoritaire : l'acceptation « réservée » faite de scepticisme et de réserves portant sur les moyens de progresser vers l'objectif. Aucun consensus clair n'existe et, selon la dynamique locale et l'ampleur des difficultés rencontrées, l'implication effective varie fortement.

Deux des témoignages cités mettent en évidence le risque d'un basculement majoritaire vers des formes de renoncement, quand les enseignants se sentent en échec et sous la menace d'épreuves quotidiennes, sans les ressources pour faire face

et sans perspective de soutien de leur institution. Tandis que le troisième fait davantage ressortir l'amertume et la révolte de ceux que leurs convictions profondes poussent à persévérer en dépit des conditions rebutantes. Quoique les réactions diffèrent selon les convictions initiales, elles renvoient donc aux deux faces du même problème : quelles peuvent être la cohésion et l'implication des professionnels quand la majorité d'entre eux perçoit les objectifs fixés par l'institution comme impossibles à atteindre ? La question contient bien sûr la réponse. Pour limiter le risque d'en arriver à de telles impasses, il est nécessaire de questionner les formes de reconnaissance des difficultés et le soutien aux dynamiques de travail. Comment, dans des situations difficiles, les rendre plus opérationnels ?<sup>3</sup>

### Des dynamiques pédagogiques en manque de soutien

Roger rappelle que le changement ne se décrète pas mais s'organise. Et avec le recul, il paraît maintenant évident que « la réussite de tous » a été décrétée bien plus qu'organisée et accompagnée pour favoriser un tel saut qualitatif. Comme l'ont montré les travaux du CRESAS et de Gérard Chauveau<sup>4</sup> par exemple, une forte réduction des situations d'échec nécessite des temps et des dispositifs permettant de stimuler et soutenir des dynamiques à la hauteur des problèmes à résoudre, tant au niveau des apprentissages des élèves qu'à celui des coopérations entre éducateurs. Des progrès en ce sens à l'échelle du système scolaire supposaient donc de considérables redistributions des rôles, des négociations et des investissements importants dans de nouvelles fonctions. À plutôt prévalu la tendance à combiner des injonctions en provenance du national et un pari sur l'autonomie locale, sur la capacité autonome des équipes de terrain à analyser les difficultés rencontrées, à identifier les processus en jeu et à inventer les solutions appropriées.

De nombreux travaux et les témoignages précédents mettent en évidence des risques importants de démoralisation, divisions et renoncement là où les ressources locales ne permettent pas d'espérer construire des solutions satisfaisantes. Des temps d'échange, d'analyse, et parfois de régulation par des tiers sont manifestement nécessaires pour dépasser un certain nombre d'incompréhensions et de malentendus. Mais réduire les échecs générateurs de tensions entre partenaires, implique surtout d'aider les équipes à construire des réponses pédagogiques pertinentes sur leur terrain. Ce qui suppose de prévoir des temps et de mobiliser les compétences requises pour soutenir de telles dynamiques. ■

3. Rappelons que les acquisitions et parcours scolaires des élèves (ainsi que la stabilité et l'ancienneté des professionnels) varient bien plus d'une ZEP à l'autre que entre des établissements en ZEP ou hors ZEP.

4. Chauveau G., *Comment réussir en ZEP Vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, 2000.



**Joce Le Breton** a longtemps enseigné en éducation prioritaire, elle est aujourd'hui chargée d'études au centre Alain Savary – INRP et travaille également au CAREP de Paris. Elle fait partie de l'équipe RESEIDA (Recherche sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages).

## Malaise dans la profession

### Joce Le Breton

Lors d'entretien avec des enseignants du premier degré, menés dans le cadre d'une recherche, j'avais été frappée par la teneur de leurs propos. Alors que ces instituteurs, ces professeurs des écoles manifestaient un engagement professionnel incontestable et un réel souci pour leurs élèves, en particulier ceux en difficulté ou issus de milieux défavorisés, force était de constater que leurs discours étaient presque exclusivement dans le registre de la plainte, des récriminations, des griefs, de l'impuissance. Il m'a semblé que cette contradiction entre une mobilisation personnelle, professionnelle forte et ces discours désenchantés pouvait s'analyser en termes de désarroi ce qui m'a conduit à explorer les pistes que cette notion pouvait offrir. Si le désarroi renvoie à la situation psychologique d'un individu qui se trouve dans un état de détresse et d'angoisse, en vieux français ce même mot de désarroi indiquait l'idée de désorganisation complète d'un objet, d'une situation. Cette double possibilité d'interprétation se révèle tout à fait intéressante pour analyser les propos enseignants.

Tout discours prend place dans un contexte social, historique qui vient en partie lui donner sa raison d'être et qui nourrit les propos singuliers. Ainsi, ces discours de désarroi des enseignants, s'ils sont bien l'expression de la souffrance d'un individu, expriment également celle d'un corps professionnel à un moment donné de son histoire et dans une situation particulière. Le terme de désarroi permet donc de tenir ensemble des dimensions personnelles, subjectives et des dimensions historiques, sociales, institutionnelles. De nombreux échanges que j'ai pu avoir avec des professeurs, tout comme les témoignages des collègues présentés dans ce dossier, confirment l'importance du phénomène. Ce thème du malaise professionnel a également été l'objet d'une des dernières rencontres de l'OZP<sup>1</sup> consacrée aux coordinateurs de REP. Cette récurrence et cette persistance interrogent donc fortement.

### La difficulté à être enseignant aujourd'hui

Raymond Bourdoncle et Lise Demailly<sup>2</sup> ont analysé ce phénomène de malaise dans lequel vivent les enseignants et qui, pour eux, est lié à : « – l'incertitude sur les missions de ces institutions (d'éducation), – la faible efficacité de la transmission de savoirs et de savoir-faire..., – l'ébranlement de l'identité professionnelle

des transmetteurs ». Les discours de désarroi manifestent donc une souffrance professionnelle qui témoigne de la difficulté à être enseignant aujourd'hui. Elle peut s'organiser autour de trois axes majeurs. Tout d'abord, la succession extrêmement rapide des diverses réformes, l'accumulation de dispositifs, les flous et revirements institutionnels contraignent les maîtres à gérer, dans le quotidien de leur classe, des contradictions non résolues aux autres niveaux du système. Les incertitudes actuelles sur les missions et les priorités de l'École ne leur permettent guère de prendre appui sur une base stable et durable pour étayer les pratiques pédagogiques. Ce désarroi traduit aussi les difficultés, voire l'impossibilité, des enseignants à faire acquérir les savoirs scolaires à tous les élèves, en particulier dans les écoles et collèges classés en éducation prioritaire. Cette dimension renvoie à une forme d'impuissance pédagogique, individuelle et collective, à assurer une véritable démocratisation du système éducatif. La complexification de l'exercice du métier, les évolutions de la société actuelle, les demandes vis-à-vis de l'école, les effets limités des pratiques pédagogiques conduisent à un ébranlement de l'identité professionnelle des enseignants. Cette crise de légitimité, particulièrement sensible dans les quartiers populaires, joue au sein même de la classe, dans les relations avec les parents, les partenaires mais aussi sur l'image et l'estime de soi.

Les difficultés à exercer s'avèrent parfois trop douloureuses pour qu'elles se disent en tant que telles et se traduisent alors sous d'autres formes. Ce sont en général des discours qui « dédouanent » l'École des causes de l'échec scolaire et les renvoient uniquement aux familles, à des problèmes psychologiques ou médicaux, à l'origine « ethnique » des élèves. Ces désarrois professionnels sont d'autant plus alarmants qu'ils sont ceux d'enseignants engagés. L'objectif de démocratisation de système scolaire et ses évolutions les confrontent à un sentiment d'impuissance pédagogique et les laissent démunis pour faire réussir les élèves de milieux « défavorisés ». On ne peut tout attendre de l'école et de ses enseignants ; de fortes pressions sociales pèsent sur l'institution et les individus. Mais sans doute est-il nécessaire de réfléchir aux fondements de ce malaise et de renforcer l'accompagnement des enseignants, confirmés ou débutants, particulièrement dans les lieux où l'exercice du métier est confronté à ses limites. ■

1. Le compte rendu de cette rencontre est en ligne sur le site de l'OZP :

<[www.association-ozp.net/](http://www.association-ozp.net/)>

2. *Les professions de l'éducation et de la formation*, Septentrion, 1998, p.12.

# Les Enseignements de langues et de cultures d'origine (ELCO)

Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain Savary

Si l'appellation de ce dispositif semble stabilisée depuis 1995, son origine remonte à une circulaire du 12 juillet 1939 concernant « les moniteurs étrangers reconnus aptes à enseigner dans leur patrie d'origine » et devant assurer « des cours d'histoire-géographie et de grammaire dans la langue parlée par les élèves, en dehors du temps scolaire mais dans les locaux scolaires ». Inscrits dans des conventions bilatérales entre la France et les pays concernés<sup>1</sup>, les ELCO dépassent les politiques linguistiques scolaires puisqu'ils résultent d'accords dont les enjeux intéressent autant les politiques linguistiques des pays « d'origine » que le rayonnement de la francophonie. Aujourd'hui, il ne s'agit plus d'une logique d'enseignement dans la perspective du retour au pays, même si la dernière note de service de référence concernant les finalités de ces cours le mentionne (n° 82-164 du 8 avril 1982).

Les procédures d'organisation aux niveaux primaire et secondaire ainsi que la prise en compte et le contrôle de ces enseignements s'appuient sur la note de service n° 83-165 du 13 avril 1983 qui s'actualise annuellement par un courrier et des fiches thématiques émanant du directeur général de l'enseignement scolaire. En général les cours sont différés, c'est-à-dire organisés en dehors du temps scolaire. Les enseignants de LCO sont des étrangers placés sous une double tutelle. Ils sont missionnés par leur pays et mis à la disposition de l'éducation nationale française, sous la responsabilité administrative et péda-

gogique de l'académie de nomination et par délégation, sous la responsabilité de l'inspecteur départemental de circonscription. Selon le pays, il existe un pilotage national animé par des inspecteurs qui sont compétents sur un territoire déterminé pouvant aller de l'espace métropolitain au rayonnement des implantations consulaires. Par exemple, pour le Maroc, les enseignants sont formés pédagogiquement et leur mission comporte aussi le maintien du lien à la nation mère. Les enseignants turcs, eux, sont détachés pour une durée déterminée dans un cadre très réglementé. En termes de formation, si un accompagnement spécifique est recommandé, les offres départementales et académiques ainsi que les animations pédagogiques de circonscriptions leur sont ouvertes comme aux enseignants français.

## Comment, en éducation prioritaire, les ELCO sont-ils intégrés à la scolarité des élèves ?

Inscrits dans le projet d'école, présents dans le livret scolaire, ces cours participent à deux

## Nombre d'élèves

Source DGESCO Bureau des écoles AI-1

	Effectifs 1 <sup>er</sup> -2 <sup>nd</sup> degrés 2007	Evolution entre 2001 et 2007
Arabe marocain	29 292	+ 8,4%
Turc	18 604	+ 25,5%
Arabe algérien	12 336	+ 49 %
Portugais	9 324	- 0,05 %
Arabe tunisien	5 474	- 0,5 %
Italien	1 864	- 82 %
Espagnol	1 386	- 2 %
Serbe	149	+ 4%
Croate	21	-
<b>TOTAL</b>	<b>78 450</b>	<b>+ 4 %</b>

Les ELCO italien et portugais s'intègrent progressivement au dispositif d'offre des langues vivantes étrangères.

enjeux d'épanouissement et de réussite pour les élèves. Le premier, d'ordre linguistique, est la mise en perspective des contenus enseignés avec le *Cadre européen de référence pour les langues*. Le second, d'ordre culturel, est l'aide apportée aux élèves pour « mieux se situer par rapport à leurs origines proches ou lointaines, (...) se construire une vision plus objective que celle qui circule dans leur milieu : soit idéalisée à l'excès par le souvenir ou le mythe, soit défigurée par des stéréotypes péjoratifs ? »<sup>2</sup>. De plus, « la prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constitue un moyen d'enrichissement des élèves français, (...) peut conduire à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société ? »<sup>3</sup>.

En ce sens, l'introduction du socle commun propose des ouvertures à ce dispositif : les piliers deux, cinq et six du socle donnent une place aux enseignements de langues et de cultures d'origine par *la pratique d'une langue étrangère, la culture humaniste et les compétences sociales et civiques*. ■

## Rapports et textes

*Une politique scolaire de l'intégration*, André Hussenet, 1991

*Liens culturels et intégration*, Haut conseil à l'intégration, 1995

<[www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/954126500/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/954126500/index.shtml)>

*L'islam dans la république*, Haut conseil à l'intégration, 2000

<[www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000017/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000017/index.shtml)>

*L'enseignement des langues étrangères en France*, Jacques Legendre, 2003

<[www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html](http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html)>

*Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République sur la laïcité*, Bernard Stasi, 2003

<[www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml)>

*Quel avenir pour les enseignements des langues et des cultures d'origine ?*, Viviane Bouysse, 2004

<[eduscol.education.fr/D0126/integration\\_nouveaux\\_arrivants\\_bouysse.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/integration_nouveaux_arrivants_bouysse.htm)>

*L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration*, 2004

<[www.ccomptes.fr/cc/documents/RPT/Immigration.pdf](http://www.ccomptes.fr/cc/documents/RPT/Immigration.pdf)>

*Pilotage et cohérence de la carte des langues*, 2005

<[www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000373/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000373/index.shtml)>

1. Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie, Turquie.

2. J. Berque, *L'immigration à l'école de la République*, 1985.

3. M. Niveau, circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978.

# Un contexte passionnant

Entretien avec Christiane Cavet



**Christiane Cavet est responsable du centre Alain Savary. Elle a été institutrice, notamment à Vaulx-en-Velin, puis conseillère en formation continue et directrice des études du CAFOC (Centre académique de formation continue) de l'académie de Lyon. Elle a aussi été chargée de mission à l'ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme).**

**A**u fil du temps et des postures professionnelles, j'ai rencontré la question de la conduite des changements dans les systèmes d'éducation et de formation. Quand je parle de changements, je fais référence à des démarches intentionnelles et collectives, orientées vers une amélioration significative de la réussite des apprenants et porteuses de transformations profondes dans la manière d'agir des professionnels concernés. Il y a deux grands générateurs de changement : l'institution, lorsqu'elle vise des évolutions structurelles importantes et les établissements ou les réseaux scolaires lorsqu'ils engagent, à leur initiative, des démarches de transformation de leurs modes d'intervention pédagogique. Je ne fais pas référence ici aux évolutions professionnelles individuelles qui marquent le chemin de tout professionnel.

## Les démarches de changement ont-elles abouti ?

Je ne m'étais jamais posé cette question de manière globale. Si on regarde les mises en mouvements vers de nouvelles pratiques, à un moment donné et dans un espace

donné : la réponse est plutôt oui. Si on regarde la manière dont se sont développées, à plus long terme, les dynamiques engagées et leur faible impact sur la transformation du système : la réponse est plutôt non. Mais la réponse est de nouveau oui, si on s'intéresse à l'évolution de la professionnalité de chaque acteur. Un enseignant qui travaille dans des milieux fragilisés par des difficultés sociales et scolaires me disait l'autre jour : « Ma carrière a été jalonnée de phases d'espoirs et de travail collectif intense où j'ai eu l'impression que l'on allait « décoller » pour régler vraiment des problèmes de fond. Malheureusement ces périodes d'évolution ont presque toujours été freinées en cours de route. Elles ont alors été suivies de phases de retrait, pendant lesquelles seule ma volonté d'enseigner et mon professionnalisme assuraient la continuité alors que l'institution changeait de cap, que les cadres porteurs du projet perdaient ou que les collègues passaient à autre chose... ». Je trouve que ce témoignage reflète bien la situation.

## Quelles seraient les conditions à réunir ?

Ces conditions sont simples à énoncer, plus difficiles à mettre en œuvre. On peut les formuler autour des trois leviers constitutifs de l'agir professionnel qui s'appliquent à tous les secteurs d'activité : le vouloir, le pouvoir et le savoir.

Pour *vouloir agir*, il faut tout d'abord trouver du sens à l'action à entreprendre. Une équipe éducative aura du mal à s'engager activement dans la transformation d'une composante importante de son travail quotidien si elle n'est pas convaincue de l'efficacité du changement projeté pour la réussite des élèves dont elle a la charge. Parallèlement, il faut aussi que chacun perçoive l'intérêt de la démarche à entreprendre par rapport aux conditions d'exercice de son métier. Un intérêt symbolique si le changement visé conforte le sentiment de compétences et la légitimité. Un confort de travail si le changement visé permet de traiter véritablement les problèmes éducatifs, de mieux gérer son temps, de limiter les pressions quotidiennes, de faciliter les relations aussi bien avec les collègues qu'avec les élèves et les parents. En un

mot, tant que les artisans du changement projeté ne voient pas sa valeur ajoutée, il y a peu de chances qu'ils mettent toutes leurs forces dans l'action. Il en est de même si la confiance n'est pas au rendez-vous soit par rapport à eux-mêmes soit par rapport à l'institution. Cette confiance dépend des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer : ses propres ressources (expérience, compétences acquises ou que l'on peut raisonnablement développer), les ressources des collègues (complémentarités, dynamiques collectives) et les ressources de l'institution (capacité à accompagner, à réguler le projet en fonction des réalités, à tenir ses engagements dans la durée, etc.). La motivation repose donc, dans l'éducation comme ailleurs, sur une alchimie complexe et le vouloir agir ne se décrète pas. Il se construit à partir d'un ensemble de facteurs qui conduisent des professionnels à s'engager véritablement dans une démarche de changement ou au contraire à résister, à différer ou contourner. Chacun a la responsabilité de nourrir sa volonté d'agir, encore faut-il pouvoir le faire et savoir le faire.

Pour *pouvoir agir*, il faut que le projet de changement soit à la fois ambitieux et pertinent car porteur de progrès pour les apprenants, facilitateur car porteur de meilleures conditions d'exercice de l'activité professionnelle et faisable car bien en phase avec les possibilités de réalisation. J'ai employé volontairement le mot projet car si la transformation visée modifie les pratiques professionnelles, bouscule les conceptions des acteurs, touche les logiques profondes qui guident leurs actions, le simple affichage d'une orientation nouvelle ne suffira pas. Dans ce cas, les promoteurs du changement ne peuvent pas faire l'économie de mettre au point un projet qui prenne en compte tous ces éléments et qui s'inscrive dans le temps. Il s'agit de créer les conditions pour optimiser « le pouvoir d'agir » des acteurs. C'est une affaire de pilotage que l'on peut aborder brièvement autour de quatre points de vigilance : la prise en compte des freins et des leviers, l'articulation entre la prescription et l'autonomie, la réactivité des processus de régulation, l'efficacité du soutien apporté aux acteurs.

Une bonne connaissance des freins et des leviers, une vision stratégique de la manière

dont ils sont susceptibles de peser sur la mise en œuvre permet d'anticiper et de mettre en place des solutions pour diminuer l'impact des uns et optimiser l'efficacité des autres. La question de la marge de manœuvre est une question centrale. Si les acteurs ont besoin de repères clairs sur l'action à réaliser, ils doivent aussi avoir de l'autonomie pour mobiliser leur expertise et faire face aux situations concrètes qu'ils rencontrent. L'équilibre est souvent difficile à trouver entre une sur-prescription qui « étouffe » la créativité professionnelle et une sous-prescription qui laisse les acteurs de terrain seuls et confrontés à des incertitudes ne trouvant pas forcément réponse à leur niveau d'intervention.

De nombreuses régulations sont également nécessaires tout au long de la démarche. Il s'agit de tenir compte des aléas et trouver des solutions quand un problème se pose. Comme le dit un chef d'établissement : « Je ne laisse jamais un grain de sable s'insérer dans le processus sans le traiter ». Ces ajustements concernent tous les niveaux de la chaîne éducative : au niveau micro dans la classe où se gèrent en direct les processus d'apprentissage, au niveau meso dans l'établissement et l'espace territorial ainsi qu'au niveau macro, celui des responsables institutionnels, académiques et nationaux. Quant au soutien, du simple encouragement, à l'accompagnement et à la formation, il est indispensable pour renforcer la capacité d'action des réalisateurs du projet. Le meilleur soutien est probablement celui

qui se vit au quotidien dans l'établissement lorsque celui-ci devient une organisation « apprenante » qui sait tirer bénéfice des évaluations pour progresser, qui sait s'organiser pour traiter les problèmes, qui cherche à développer des méthodes de travail constructives mobilisées sur la progression des élèves.

Pour *savoir agir* et prendre une part active aux transformations du système d'enseignement, il convient tout d'abord de considérer que l'école a un rôle à jouer dans l'amélioration des apprentissages des élèves et d'accepter que les difficultés des élèves ne proviennent pas que de facteurs externes, personnels, familiaux et sociaux. Il est également nécessaire de se situer dans un mouvement où les politiques éducatives, les comportements et les attentes des élèves, des familles, des cadres pédagogiques et des enseignants sont en interaction avec les évolutions de la société. Ce positionnement demande à la fois de la rigueur et de la souplesse. Les compétences à développer se situent dans le cœur de métier, la transmission des savoirs, point d'ancrage de l'enseignement mais aussi, de manière interactive et interdépendante dans un deuxième cercle, celui de la gestion professionnelle d'un métier évolutif et collectif. Cette dernière dimension renvoie aux compétences tournées vers la conduite de projet, l'ingénierie éducative de proximité et les coopérations professionnelles, dans l'école et en dehors de l'école.

### Comment cela se passe-t-il actuellement ?

La volonté institutionnelle de conduite du changement a été marquée par une succession de réformes et de mises en projet de la communauté éducative. Mais le cercle vertueux du changement a rarement été suivi de manière durable et dans sa totalité. Celui-ci part du diagnostic de la situation éducative, passe par l'élaboration de solutions avec les professionnels concernés, une mise en œuvre suffisamment longue pour être opérationnelle et suffisamment soutenue pour être efficace, et se termine par une évaluation objective et prospective par rapport aux nouveaux développements à envisager.

Un autre mot est aussi essentiel, c'est « solidaire ». Il renvoie aux interactions qui sont en jeu à tous les niveaux de la chaîne éducative et au fait que chacun est appelé à jouer pleinement son rôle, à la place où il est. C'est de solidarités professionnelles qu'il s'agit car si un maillon de la chaîne est défaillant, c'est l'ensemble du processus qui est menacé.

À l'école en général, et dans les réseaux « ambition réussite » en particulier, s'engage un processus de transformation dont nous ignorons tant le point d'arrivée que le déroulement. Ce processus est en train de s'inventer, il est entre nos mains, à tous les niveaux du système. Tâtonnements et incertitudes font partie du paysage. Mais, même s'il existe un certain désarroi, la tendance est plutôt à chercher des solutions constructives. C'est une affaire professionnelle collective qui demande du temps, de l'intelligence, de l'éthique et de la stratégie mais aussi de la solidarité et une certaine dose d'humilité. En écoutant de nombreux témoignages sur le travail fait dans les réseaux, dans les établissements, dans les écoles, j'ai tendance à penser que, finalement, c'est un contexte passionnant même s'il est quelque peu épuisant. ■

### XYZep n° 30, dossier « lecture » suite

Gérard Chauveau, membre du comité scientifique du centre Alain Savary, vous propose sur notre site Internet <centre-alain-savary.inrp.fr/CAS> un texte complétant le dossier n° 30 d'XYZep, « Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche ». Intitulé « La mal lecture », ce texte dresse un panorama des difficultés des mauvais lecteurs : savoir décoder et identifier les mots ; savoir explorer et questionner des textes courts ; comprendre l'activité du lecteur ; s'approprier les pratiques culturelles de la lecture et propose une typologie des difficultés de lecture. Puis, dans un second temps, Gérard Chauveau s'interroge sur les actions prioritaires et suggère des mesures spécifiques, ciblées et intenses ainsi qu'un véritable plan contre la *mal lecture*. Il termine en détaillant deux mesures prioritaires.

### ► **L'École face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation**

Patrick Bouveau, Olivier Cousin, Joëlle Favre, ESF, 2007, 183 p.

Dans les quartiers populaires, parents et enseignants n'habitent pas le même univers, ne parlent pas le même langage, n'ont pas les mêmes références. Pour dépasser les incompréhensions, malentendus, méfiances, peurs et rapprocher les deux parties on peut faire appel à des « médiateurs ». Qui sont-ils ? Comment peuvent-ils agir ? Cet ouvrage analyse des cas concrets à partir d'entretiens avec des élèves, des enseignants, des médiateurs, des parents d'élèves et des responsables de l'Éducation nationale.

### ► **Immigration, École et didactique du français**

Jean-Louis Chiss (dir.), Didier 2008, 303 p.

Six auteurs pour six chapitres qui mettent en relation des questions politiques, des problèmes éducatifs et des dimensions linguistiques et didactiques. Sont particulièrement traitées les questions de langue et d'apprentissage : français « langue de scolarisation », plurilinguisme, littéracie, oral, etc.

### ► **Comportements à risques et santé : agir en milieu scolaire**

Martine Bantuelle & René Demeulemeester (dir.), éditions INPES (<[www.inpes.sante.fr](http://www.inpes.sante.fr)>) Collection Référentiels, 134 p.

Cet ouvrage propose une synthèse de la littérature scientifique internationale sur la prévention des conduites à risque. Une partie décrit les étapes et éléments du développement des enfants et des adolescents, les comportements considérés comme à risques et les facteurs qui les influencent ou les déterminent. L'autre propose des stratégies de prévention reconnues comme efficaces

ainsi que des ressources. Sont particulièrement abordées les questions de violence (contre soi ou les autres), d'usage de substances psychoactives, de comportements dangereux sur la route ou durant les loisirs et de comportements sexuels à risque. Un guide précieux, à demander gratuitement ou à télécharger.

### ► **Se former, s'orienter tout au long de sa vie**

Francis Danvers (coord.), Spirale n° 41, 2008, université de Lille 3

Un numéro structuré en deux parties complémentaires : l'orientation est une institution (histoire et politique institutionnelle) ; l'orientation des personnes aux différents âges de la vie. Pour aborder la notion de responsabilité des personnes dans leur auto-orientation, la question des discriminations et les ressorts d'un mouvement social qui questionne le sens de la vie.

### ► **L'accompagnement à la scolarité**

Jean-Michel Le Bail et Claude Pair, CRDP Amiens, 2007.

Un point sur l'accompagnement à la scolarité proposé gratuitement par les collectivités territoriales, les centres sociaux, les mouvements d'éducation populaire, les associations : aide aux devoirs, remises à niveau, ouvertures culturelles... De nombreuses contributions qui proposent exemples et outils ainsi qu'un cadre historique et sociologique.

### ► **Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture**

Élisabeth Nonnon & Roland Goigoux (coord.), Repères, n° 36, 2008, 289 p.

Après *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège* (Repères, n° 35), l'apprentissage de lecture est ici envisagé du côté du travail de l'enseignant : gestion du temps,

du groupe, de l'hétérogénéité, etc. Une seconde partie s'interroge sur les modalités de collaboration, les prescriptions et la formation. Tandis que la dernière partie met en lumière la variété des critères et indicateurs à prendre en compte pour observer les effets des pratiques, en termes de réussite et d'équité.

### ► **La notion de réussite**

VEI diversité, n° 152, SCÉRÉN – cndp, 2008, 211 p.

En matière d'éducation le mot « réussite » est partout ! Mais que recouvre ce terme de réussite ? Qui réussit ? Pourquoi ? Quelles sont les conditions de la réussite scolaire ? Dans ce numéro différents chercheurs, acteurs de terrain, responsables politiques ou institutionnels risquent leurs propres réponses.

### ► **Les politiques scolaires mises en examen. Onze questions en débat**

Claude Lelièvre, ESF, 2008, 212 p.

Spécialiste en histoire de l'éducation, Claude Lelièvre analyse les interventions des hommes politiques les plus connus et fait le point sur les propositions les plus récentes en matière d'éducation. Il montre comment chaque question a émergé dans l'espace public, comment elle a été traitée par les spécialistes de l'Éducation nationale et les sociologues, quels rôles y ont joué les politiques et ce qu'il est finalement advenu de tous ces desseins.

### ► **Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail**

Françoise Lantheaume, Françoise Bessette-Holland, Sabine Coste, INRP, collection *Documents travaux recherche*, 247 p.

Dans les lycées professionnels plusieurs réformes ont eu lieu depuis une quinzaine d'années : contrôle en cours de formation, périodes de formation en entreprise, projets pluridis-

ciplinaires à caractère professionnel, validation des acquis de l'expérience, etc. Ce livre présente le résultat d'une enquête organisée auprès de personnels d'encadrement de l'Éducation nationale et dans deux lycées professionnels : le processus de traduction et d'intégration des nouvelles prescriptions, les obstacles rencontrés et les solutions inventées – ou pas –, les modifications du travail au quotidien et leur impact sur le métier et l'identité professionnelle, le rôle du management et des organisations locales du travail, etc.

### ► **La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir**

Bernard Lahire, Presses universitaires de Rennes, 2008, 190 p.

Ce livre revient sur l'histoire des différents états de la forme scolaire de socialisation et éclaire les liens entre raison graphique, rapport au langage et rapport au pouvoir. Approfondissant et élargissant ses écrits antérieurs, Bernard Lahire cherche à « dénaturaliser » la raison scolaire en étudiant précisément les difficultés et résistances des élèves qui ne parviennent pas à mettre le langage à distance et à le prendre comme un objet « étudiable » en lui-même et pour lui-même. Il montre comment l'école cherche à inculquer un rapport réflexif et raisonné au langage alors que les élèves issus des classes populaires privilégient un rapport pratique au langage.

### ► **La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets d'une réussite**

Paul Robert, ESF, 2007, 160 p.

Les bons résultats des élèves finlandais aux enquêtes internationales font rêver certains... Qu'en est-il exactement ? À partir des résultats chiffrés et du témoignage des acteurs, Paul Robert nous donne les informations nécessaires pour comprendre l'école finlandaise et pour distinguer ce qui relève d'une conjoncture favorable de ce dont nous pourrions nous inspirer. Une solide réflexion sur l'avenir de notre propre école.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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 | [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

## Du travail sur le travail

**S**'il faut, c'est bien connu, « bien travailler à l'école pour avoir un bon métier plus tard », il semble que la notion même de travail soit encore largement ambiguë dans le monde scolaire. Les élèves sont-ils des travailleurs ? Quels sont les liens entre leur travail scolaire et leur futur métier ? Le travail enseignant est-il un « boulot » comme un autre ?

Le travail comme activité humaine spécifique est devenu un objet de recherche à part entière qui relève de différentes disciplines (ergonomie, psychologie, sociologie, clinique du travail, etc.). L'expérience et l'activité professionnelles apparaissent aujourd'hui comme des énigmes que des chercheurs tentent de mieux comprendre : on étudie les écarts entre le travail prescrit et le travail réel, l'organisation du travail, son efficacité, les apprentissages mis en jeu dans l'activité professionnelle, les savoir-faire, l'intelligence et les ruses, les différents modes de collaboration, la souffrance et le plaisir au travail et beaucoup d'autres choses encore... La recherche en éducation n'échappe pas à cette évolution scientifique et beaucoup de chercheurs utilisent aujourd'hui ces différents outils théoriques pour penser le métier enseignant et ses évolutions. C'est ce qui est précisé et développé dans ce nouveau dossier d'XYZep qui s'intéresse aux évolutions professionnelles des enseignants dans les réseaux « ambitions réussite ».

Dans les rubriques du bulletin, vous trouverez des éléments de réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, à l'heure de la présidence française du conseil de l'Union européenne, le thème de l'orientation est mis au premier plan (une conférence est organisée en septembre 2008) et un rapport du Haut Conseil de l'éducation (HCE) vient d'être publié (voir sur le site <[hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/49.pdf](http://hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf)>). Ce rapport énonce les difficultés communes aux pays européens : connaissance limitée des débouchés professionnels et des métiers, mauvaise coordination des services qui s'occupent d'orientation et formation insuffisante de leurs personnels, accès inégal à ces services et trop forte proportion de jeunes qui quittent l'école prématurément.

Selon le HCE, l'orientation consiste encore trop souvent à trier les élèves et, par exclusions successives, à les répartir dans un système très hiérarchisé. Ces tris sont socialement inégaux : à résultats scolaires identiques, l'orientation des élèves varie selon l'origine sociale et les diplômes des parents. Les offres de formations sont aussi très inégales et l'image de l'enseignement professionnel reste dégradée. Surtout, l'orientation reste éloignée de la vie professionnelle et des besoins économiques. Ce qui nous ramène à la question du travail.

Le rapport du HCE préconise de redéfinir la fonction de conseil en orientation, de renforcer l'éducation à l'orientation et de donner aux professeurs un rôle majeur dans cette éducation. Est-ce l'amorce de nouvelles transformations du travail des enseignants, de celui des élèves ? Encore du travail sur le travail ! ■

*Françoise Carraud, centre Alain Savary*

### ■ ZOOM

*Une classe relais  
pré-professionnelle au lycée*

### ■ RECHERCHE

*Une enquête  
sur le travail enseignant*

### ■ BOUSSOLE

*Parcours de découverte  
des métiers et des formations*

### ■ RESSOURCES

*Individualiser : quelles questions,  
quelles pratiques ?*

### ■ ENTRETIEN

*L'orientation et l'Europe*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

## *Professionalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?*

L'intérêt du centre Alain Savary pour le travail enseignant se développe et s'enrichit. Après la collaboration avec les IUFM des académies de Créteil et Versailles pour une conférence de consensus sur la formation à l'accompagnement des apprentissages en « milieux difficiles », une formation de formateurs a été organisée par l'INRP en mars 2008. Intitulées « Quelles évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite (RAR) ? », ces deux journées de formation ont été une étape dans un plus large dispositif d'élaboration de ressources pour la formation. En voici quelques traces.

**INRP, Lyon, 4 et 5 décembre 2008**

**Personnaliser les parcours  
et les situations d'apprentissage**

*Séminaire de formation de formateurs*

Informations : [francoise.carraud@inrp.fr](mailto:francoise.carraud@inrp.fr)

# Une classe relais pré-professionnelle au lycée

Entretien avec Jean-Claude Boulu, proviseur du lycée professionnel Louise-Labé à Lyon

## Quels sont les élèves accueillis dans cette classe relais pré-pro ?

Ce sont des collégiens qui ont entre 15 et 16 ans ; ils sont le plus souvent en fin de quatrième et peuvent poser parfois de graves problèmes de comportement. Très absents, ils ont aussi connu l'exclusion de plusieurs collèges et portent parfois la triste appellation de « poly-exclus ». Leur scolarité très chaotique a pu être interrompue plusieurs mois. Ces élèves, globalement sans projet et sans limites, doivent reprendre des habitudes de travail scolaire : arriver à l'heure le matin, se mettre en projet, se mettre au travail, reprendre confiance en soi... Comme dans tous les dispositifs relais, un dossier est constitué en amont par le collège puis étudié par une commission présidée par l'inspecteur d'académie qui décide des affectations en classe relais. Le coordonnateur et parfois le proviseur rencontrent les familles pour leur expliquer le fonctionnement et les objectifs de la classe relais, les exigences des enseignants, ce qui est attendu de chacun des élèves. Adolescents et parents savent que ce dispositif offre aux collégiens une dernière chance de pouvoir entreprendre un parcours de formation au sein de l'école avant la fin de la scolarité obligatoire.

## Quelle est la spécificité de cette classe ?

Le constat a été fait que la classe relais située au collège ne permettait pas aux élèves les plus âgés de réintégrer le collège afin d'y reprendre leur scolarité et de poursuivre un parcours de formation. Depuis cinq ans une classe relais qualifiée de pré-professionnelle a donc été créée au lycée professionnel Louise-Labé. Les élèves y découvrent une culture tournée vers le monde de l'entre-

prise. En intégrant cette classe, les collégiens décrocheurs se mettent progressivement en situation de projet, personnel et professionnel, pour s'orienter en fin d'année vers un apprentissage. L'élaboration de ce projet est un objet de travail de la classe relais dont la recherche d'un lieu de stage est partie intégrante. Le stage en entreprise est souvent vécu par les élèves comme une épreuve. En effet, ils doivent être capables de s'intégrer à une équipe, de supporter d'autres personnes, de maîtriser leurs émotions au lieu de les exprimer spontanément. Mais toutes ces situations de travail sont très formatrices et les évolutions sont notables au cours de l'année scolaire.

L'équipe des formateurs comprend deux éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse, deux professeurs de sciences et de lettres et un assistant d'éducation. La classe compte seize élèves qui, à partir de septembre prochain, feront partie intégrante de l'établissement en étant soumis à son règlement intérieur, en ayant des conseils de classe comme ceux des autres classes du lycée. Sur trente semaines de présence, ces élèves en effectueront douze en stage en entreprise. L'objectif essentiel est de leur redonner le goût de l'école et, pour ce faire, il n'y a pas de hiérarchie entre les objectifs de re-socialisation et de re-scolarisation. Il faut les traiter en même temps. Ne faire que de la socialisation avec des discours de morale serait inutile et vain. Ne pas vouloir passer le temps nécessaire à renouer le dialogue avec l'élève et la famille serait également vain. Le travail scolaire, qui suppose des contraintes, doit très vite s'imposer dans la classe. Les efforts intellectuels inhérents aux apprentissages ont un effet socialisant sur eux car ils doivent en respecter les normes, et fournir un effort persévérant pour réussir. La question du travail scolaire est donc essentielle, avec une volonté de retrouver les bases du socle commun de connaissances et de compétences.

## Quels sont les bénéfices et les limites d'un tel dispositif ?

Ces élèves scolarisés au lycée se sentent valorisés en côtoyant des élèves plus âgés et en bénéficiant de toute l'infrastructure du lycée. Certains d'entre eux développent un sentiment d'appartenance au lycée qui

leur permet de trouver leur place et les motive davantage qu'en collège. Par ailleurs, ils découvrent le monde de l'entreprise à travers un réseau d'employeurs qui tiennent un discours très réaliste et sans démagogie sur le travail demandé tout en manifestant de l'empathie pour ces élèves qu'ils recrutent. Ensuite, les professionnels de la classe relais mènent une réflexion pédagogique approfondie et collective. Ils apprennent à analyser leurs pratiques pour objectiver des problèmes liés à la pédagogie et aux comportements des élèves. Les enseignants de la classe relais s'engagent plus que d'autres dans des processus de formation.

En 2007, 60 % de ces élèves ont obtenu le certificat de formation générale ; 50 % ont intégré un centre de formation d'apprentis, tandis que l'autre moitié intégrait d'autres dispositifs dont les missions locales. Par ailleurs, à la prochaine rentrée, l'inspection académique du Rhône a décidé l'implantation de quatre classes relais dans des lycées professionnels. Les quatre chefs d'établissement ayant la volonté d'accueillir ces élèves très difficiles vont travailler de concert ; la mutualisation et l'analyse des pratiques pédagogiques des professionnels seront favorisées.

S'il n'est pas aisé de faire vivre une classe de ce type dans un établissement qui par ailleurs n'est pas dans une situation difficile, l'engagement pédagogique et le pari de l'éducabilité de tous les enfants sont des moteurs indispensables. Un autre regard est possible : celui d'une diversification des parcours permettant à un maximum d'élèves d'atteindre la fin de la scolarité obligatoire avec des perspectives et un projet de formation. Les enjeux sont importants pour ces élèves. Il s'agit de leur éducation, de l'apprentissage de leur liberté et de leur insertion professionnelle. Ils sont importants pour la société qui doit éviter que de trop nombreux élèves quittent le système scolaire sans qualification et sans l'espoir d'avoir un jour un métier. L'école se mobilise et engage des moyens substantiels dans des établissements scolaires classiques. Les élèves eux-mêmes doivent prendre conscience des enjeux de cette rescolarisation et retrouver la volonté personnelle de travailler et de s'insérer après un parcours de formation qui leur permettra une entrée dans le monde de l'entreprise. ■





# Une enquête sur le travail enseignant

Françoise Carraud, centre Alain Savary, INRP

L'opinion publique comme les responsables politiques déplorent que nombre de réformes du système éducatif restent sans grand effet parce que les enseignants s'y opposent ou y résistent. Qu'en est-il réellement ? Pendant plusieurs

mois, une équipe de recherche, conduite par Françoise Lantheaume, a enquêté dans deux lycées professionnels tertiaires pour mieux connaître et comprendre la manière dont les enseignants s'emparaient (ou pas) des nouvelles prescriptions et notamment celle des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). Les

enquêteurs se sont intéressés à la fois aux contenus d'enseignement, à l'organisation de l'établissement, aux ajustements en situation et aux politiques d'éducation à partir des nouvelles prescriptions, principalement des PPCP. Leur hypothèse était que : « l'activité des enseignants se construit et se transforme par ajustements successifs et reconfigurations de l'articulation entre la situation locale et le métier » ; la question étant alors de « comprendre quels sont ces ajustements et comment ils se font ou ne se font pas ».

Les lycées professionnels occupent une place originale dans le système scolaire français. Ils accueillent des élèves qui ont connu des difficultés scolaires et sont souvent démotivés, ils sont aussi inscrits dans le marché du travail et proches des entreprises. Assumer cette double fonction, sociale et économique, est complexe mais aussi source d'innovation. Si les lycées professionnels ont souvent expérimenté des pratiques pédagogiques différentes, notamment différentes formes de décloisonnement disciplinaire entre les disciplines générales et les disciplines professionnelles, depuis une vingtaine d'années de nouveaux dispositifs nationaux comme les PPCP mais aussi les modules, la formation en entreprise, la validation des acquis de l'expérience, etc., ont redéfini le travail enseignant.

Ces réformes suivent une double évolution présente dans l'ensemble des politiques de modernisation du service public en vue d'une plus grande efficacité : « une prescrip-

tion plus précise et plus contraignante d'un côté, une exigence d'autonomie et de prise d'initiative plus grande de la part des personnels, de l'autre » – ils sont engagés à s'impliquer dans l'élaboration et la mise en place de projets à divers niveaux et avec des collaborateurs de natures différentes. Ainsi les enseignants sont-ils incités à se montrer inventifs et entreprenants, autonomes, réflexifs et responsables tout en se conformant à de nouvelles injonctions. Plusieurs types d'activités à la fois cognitives et sociales ont été repérés, explicités et analysés par les enquêteurs : travail de traduction, de catégorisation, de construction de normes locales, de coopération, etc.

## Traduire

Tout un chapitre du livre est consacré au travail de traduction opéré par les différents acteurs (enseignants, personnels de direction des deux établissements, inspecteurs et formateurs). En effet, depuis leur publication jusqu'à leur appropriation, ou non, les nouvelles prescriptions sont réinterprétées, reformulées, reproblématisées, transformées ou détournées. Les auteurs parlent d'un processus « complexe et mouvant » bien loin d'une chaîne linéaire et directe allant du législateur à la classe. Ce processus de traduction s'inscrit dans un réseau d'interactions qui « permettent aux acteurs de se forger progressivement une conception commune et d'élaborer des règles à respecter pour bien travailler », pour définir une « norme locale ». Si ces interactions sont empêchées, l'activité est, à son tour, contrariée. Le cadrage de l'activité revient aux professionnels eux-mêmes, il leur faut décider en commun de ce qu'il convient de faire et l'enquête montre à quel point cela est source de tensions et de dilemmes ; ceci d'autant plus que les nouvelles prescriptions remettent en cause les hiérarchies habituelles et les modes classiques d'évaluation.

## Catégoriser

Une autre activité importante est celle de catégorisation. Les PPCP forment une catégorie qui peut être considérée comme complètement nouvelle ou s'interpréter comme un simple changement de vocabulaire. Il ressort de l'enquête que, pour intégrer une nouvelle prescription, les enseignants opèrent un travail de catégorisation, à partir d'un stock de connaissances et d'expériences. « Dans la plupart des cas, le travail de caté-

gorisation consiste à modifier ou subdiviser une catégorie existante, voir à combiner plusieurs catégories existant antérieurement ». Ce travail, à partir de ce qui existe déjà, permet aux enseignants d'évoluer et d'enrichir leurs pratiques. « L'activité de catégorisation est éminemment sociale et représente un mode d'appropriation progressif du nouveau qui va à l'encontre d'une conception du changement par bascule, en tout ou rien ». En même temps, ces nouveaux dispositifs entrent en tension ou contradiction avec les anciens ce qui met les professionnels en difficulté, crée des conflits internes et externes, et nécessite l'élaboration de points de repères communs, voire de règles communes.

## Normaliser

Face aux injonctions multiples et contradictoires, les enseignants doivent construire des « règles » pour, à la fois, « respecter la prescription et compenser son caractère imprécis ». Ils doivent « remplir les trous de la prescription » et aussi « l'adapter au contexte local, se donner des points de repères pragmatiques ». Ces règles ne sont pas figées, elles évoluent dans le temps et en fonction des situations rencontrées. C'est au fur et à mesure et selon les contextes que les professionnels « parviennent à établir un accord sur ce qu'il est bon de faire ». Cette dimension temporelle est souvent sous-estimée et les auteurs de ce livre affirment que : « quatre ans après la parution de la circulaire, le travail de traduction n'était toujours pas achevé et la construction d'une idée commune à propos de ce qu'est un PPCP, de ce qu'il faut faire ou ne pas faire, était encore en chantier ».

Finalement, on voit qu'un dispositif apparemment simple, les PPCP, pose, tant aux enseignants qu'à l'ensemble du système des problèmes de fond qui nécessitent beaucoup de temps et d'énergie. Et cette enquête interroge la conception du changement présente dans les politiques publiques : « Peut-il se faire contre ou malgré ceux qui travaillent ? ». Car, concluent les auteurs, ce qui pouvait apparaître comme des résistances au changement est bien davantage un important travail, individuel et collectif, de la part des professionnels qui interprètent, cherchent, s'informent, s'ajustent, se concertent, etc. Plus encore, il apparaît que ces réformes, même si elles suscitent des réactions négatives, ont partie liée avec les évolutions professionnelles et identitaires des enseignants. ■



# Parcours de découverte des métiers et des formations

Michèle Théodor, centre Alain Savary, INRP

## Une nouvelle pierre à l'édifice du système d'orientation

Une récente circulaire appelle les recteurs à établir, pour le 23 octobre 2008, un cahier des charges académique permettant l'organisation des parcours de découverte des métiers et des formations dans les établissements volontaires. Cette circulaire définit les finalités et les objectifs de ces parcours, en décline les modalités et détaille des outils de mise en œuvre.

## Finalités et objectifs

Dans un souci d'égalité des chances, tous les élèves sont concernés par ces parcours qui, à la rentrée 2009, devront être mis en place dans tous les établissements du second degré. L'élève est responsabilisé dans la construction de son itinéraire de formation, il doit « ouvrir son horizon personnel », « étayer son ambition », « construire des connaissances et des attitudes » afin de « fonder ses choix sur des bases aussi solides que possible ».

## Impacts pédagogiques

Le cursus scolaire de l'élève doit lui permettre « d'appréhender » des métiers et des

champs professionnels différents, de « découvrir » les fonctions des entreprises et des administrations, de « connaître » l'ensemble des voies de formation que lui offre le système éducatif. Ce faisant, l'élève acquerra « des compétences sociales et civiques » d'autonomie et d'initiative prévues dans le socle commun de connaissances et de compétences. Pour cela « les enseignants de toutes les disciplines sont concernés ».

## Contenu

Ces parcours se dérouleront depuis la classe de cinquième à celle de terminale. Ils seront jalonnés « d'étapes-métiers » (semaine École-entreprise, carrefours des métiers, etc.). Ils incluent également les cinq formes d'accueil des élèves en milieu professionnel (cf. encadré). En cinquième l'accent est mis sur « la découverte d'une large palette de métiers » ; en quatrième sur la « découverte des voies de formations » ; en troisième sur « la séquence d'observation en milieu professionnel ». Au lycée, le parcours s'articule avec le « dispositif d'orientation active » post-baccalauréat (cf. circulaire du 31 janvier 2008). Chaque lycéen de première devra effectuer une journée dans un établissement du second cycle. L'accent est mis sur l'organisation « d'entretiens personnalisés d'orientation » à différentes étapes du parcours.

## Mise en œuvre

Continuité et cohérence doivent être assurées par une articulation entre le collège et le lycée ainsi que par l'établissement de programmes d'actions pluriannuels intégrés aux projets des établissements. Ces actions peuvent être construites en partenariat et s'appuient sur un ensemble de ressources. Les parents des élèves doivent être associés « aux différentes étapes » du parcours, les « interventions des conseillers d'orientation-psychologues sont intégrées dans le parcours ». Les équipes pédagogiques et les professeurs principaux doivent être les plus impliqués dans ces parcours élaborés sous la responsabilité du chef d'établissement. Durant son parcours de découverte des métiers et des formations, l'élève doit tenir un livret personnel faisant état de ses expériences, des compétences et connaissances acquises. ■

## Les différentes formes d'accueil des élèves en milieu professionnel

**Circulaire n° 2003-134 du 8-9-2003 publiée au BO n° 32 du 18 septembre 2003**

*Les visites d'information* s'adressent à tous les élèves à partir de l'école primaire et participent de l'ouverture du système éducatif sur l'environnement technologique, économique et professionnel.

*Les séquences d'observation* s'adressent aux élèves à partir de la classe de quatrième. Nouvelle appellation des stages d'une semaine, ils sont obligatoires pour tous les élèves de troisième depuis 2005. Leur objectif est de sensibiliser les élèves à l'environnement en liaison avec les programmes d'enseignement. Ils contribuent à donner un sens au parcours de découverte des métiers et des formations en favorisant le contact direct avec les acteurs dans leur milieu professionnel.

*Les stages d'initiation* s'adressent aux élèves qui suivent un enseignement en alternance ou professionnel dans les CLIPA (classes d'initiation professionnelle en alternance), CPA (classe préparatoire à l'apprentissage) ou CFA (centre de formation d'apprentis). Leur objectif est de permettre aux élèves de découvrir différents milieux professionnels afin de définir leur projet de formation.

*Les stages d'application* s'adressent aux élèves qui préparent une formation technologique ou professionnelle en SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) et en ÉREA (établissements régionaux d'enseignement adapté) ainsi qu'à d'autres élèves âgés de 15 ans.

*Les périodes de formation en milieu professionnel* entrent dans le cadre des formations conduisant à un diplôme technologique ou professionnel. Elles concourent à l'acquisition par les élèves, de savoirs et savoir-faire qui ne peuvent être mis en œuvre que dans un milieu professionnel.

## Textes officiels

- Circulaire n° 2008-092 du 11-7-2008 parue au BO n° 29 du 17 juillet 2008.
- La circulaire de préparation de la rentrée 2007, n° 2007-011 du 9-1-2007 publiée au BO n° 3 du 18 janvier 2007.
- La convention nationale de partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale, les fédérations de parents d'élèves, les organisations interprofessionnelles, professionnelles et économiques pour la mise en œuvre de la découverte des métiers et des professions dans le cadre de l'enseignement de la découverte professionnelle, novembre 2007.
- L'orientation active des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur, circulaire n° 2008-013 du 22-1-2008, publiée au BO n° 5 du 31 janvier 2008.
- La mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième, circulaire n° 2006-213 du 14-12-2006, publiée au BO n° 47 du 21 décembre 2006.
- La circulaire de préparation de la rentrée 2008, n° 2008-042 du 4-4-2008 publiée au BO n° 15 du 10 avril 2008.

# Individualiser : quelles questions, quelles pratiques ?

Joce Le Breton, centre Alain Savary, INRP



L'individualisation des situations ou des parcours d'apprentissages est fortement préconisée : de nombreux dispositifs d'aide aux élèves y font référence. Pour nombre d'enseignants aussi, elle apparaît aujourd'hui comme une modalité incontournable pour lutter contre l'échec scolaire. Or une telle évidence nécessite d'être interrogée et analysée. L'individualisation soulève des questions complexes sur les plans pédagogique et éducatif ; elle a des conséquences importantes sur la professionnalité enseignante. C'est également une notion qui renvoie à de multiples enjeux d'ordre philosophique, social et politique. C'est pourquoi il est important d'aider les différents acteurs de l'éducation à se constituer des repères autour de quelques questions essentielles : quels sont les concepts, les notions à interroger ? Quels sont les enjeux pour le système éducatif ? Quelles sont les logiques à l'œuvre dans les mesures, les dispositifs concernés ? Quels sont les avantages, les bénéfices mais aussi les risques, les dérives liés à l'individualisation ? Et, au-delà de cette réflexion, comment engager au sein d'une équipe un projet qui s'inscrive dans la durée : quels sont les points d'accord et de désaccord ? Quels sont les freins et les ressources locales ? Comment élaborer et conduire un projet intégrant une dimension individualisante ? Quels sont alors les points de vigilance à prendre en compte ?

Afin d'étayer la réflexion et les pratiques, le centre Alain Savary a conçu, et réalise

actuellement, un ensemble de ressources. Celles-ci se présentent sous la forme d'une collection de huit livrets, chacun développant un aspect de cette thématique : *Points de repères* ; *En classe* ; *Dans l'établissement* ; *Hors l'École* ; *Vers la formation tout au long de la vie* ; *Du côté des élèves* ; *Du côté des parents* ; *La formation des enseignants*<sup>1</sup>. Des dossiers complémentaires comprenant des textes théoriques et l'étude de dispositifs et de pratiques les prolongent. Les livrets visent à développer le travail en équipe et peuvent être utilisés dans le cadre de formations, en particulier pour les professionnels des établissements de l'éducation prioritaire. Ils articulent entrée théorique et entrée pragmatique. Ils informent, incitent à débattre, à définir des principes fédérateurs, à faire des choix pédagogiques, à mieux situer ses propres pratiques. En effet, l'enjeu est moins dans l'adhésion ou le rejet de pratiques qui individualisent les prises en charge des élèves que dans la réflexion sur la façon de rendre les situations d'enseignement les plus pertinentes possibles pour assurer ainsi la réussite de tous les élèves.

La conception de ces livrets a nécessité une large réflexion (tant du point de vue de la forme que des contenus). Pour les élaborer, le centre Alain Savary a initié une nouvelle modalité de travail : le chantier collaboratif. Celui-ci a rassemblé une douzaine de professionnels d'horizons variés (enseignants, chefs d'établissement en RAR, membres de CAREP, d'associations, du ministère...) qui ont apporté leur expertise. Les échanges, les débats et la confrontation des points de vue ont permis d'explorer ce thème de l'individualisation et de faire émerger les éléments essentiels à traiter.

Une des missions spécifiques du centre Alain Savary est la création et la diffusion de ressources qui mettent en perspective savoirs théoriques et questionnements de praticiens. Dans les lieux confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires, les apports de la recherche constituent un point d'appui pour penser sa pratique et agir en classe de façon plus efficace au regard des élèves qui y sont scolarisés. L'objectif du chantier collaboratif n'a donc pas été la recherche et la valorisation de « bonnes pratiques » dont le transfert dans un autre contexte est souvent problématique. Les

livrets visent à favoriser l'identification de points-clés de l'activité enseignante et le développement de dimensions réflexives pour mieux fonder sa pratique. Il s'agit d'outiller les enseignants pour leur permettre d'interroger, d'analyser les enjeux de l'individualisation. Cette démarche gagne à se réaliser dans des cadres de travail collectifs car, de façon paradoxale, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques intégrant des formes d'individualisation nécessite une réflexion et une mobilisation collective des équipes ! ■

<sup>1</sup>. La mise en ligne des premiers livrets du chantier collaboratif est prévue pour fin septembre 2008.

## Sommaire du livret 2 En classe

- Introduction
- Processus d'apprentissage
- Parcours d'apprentissage
- Organisation pédagogique
- Tableaux de synthèse
- Bibliographie sélective

### Extrait de l'introduction

« [...] une distinction a été établie entre personnalisation et individualisation. Personnaliser renvoie au processus qui prend en compte la dimension de la personne dans toute sa singularité tandis que différencier et individualiser sont des modes d'organisation pédagogique facilitant la mise en œuvre de cette attention portée à la personne de l'élève, de l'enfant.

Si la prise en considération de chaque élève, fondement des démarches de personnalisation, est un principe éthique, son opérationnalisation nécessite d'engager une véritable réflexion tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel. [...] »

# L'orientation et l'Europe

Entretien avec John McCarty



**John McCarty est directeur du Centre international pour le développement de la vie professionnelle et des politiques publiques à Strasbourg qui assure la promotion des bonnes pratiques internationales dans le domaine des politiques d'orientation professionnelle (<[www.iccdpp.org](http://www.iccdpp.org)>). Il a été conseiller en politiques de formation tout au long de la vie à la Commission européenne. Il a réalisé des travaux d'expertise et co-écrit *Améliorer les politiques et les systèmes d'orientation tout au long de la vie (CEDEFOP, 2005)* et *L'orientation professionnelle – guide pratique pour les décideurs (CE – OCDE, 2004)*.**

**La France a choisi la question de l'orientation comme un des thèmes de sa présidence, quels sont les enjeux de cette question au niveau de l'Europe ?**

La stratégie de Lisbonne réclame que les pays de l'Union européenne adoptent une approche commune pour réformer les politiques d'éducation, de formation, d'emploi et d'inclusion sociale. L'orientation et la formation font intégralement partie de ces politiques. La présidence française du Conseil de l'Union européenne organise une conférence<sup>1</sup> qui sera l'occasion de revoir la place de l'orientation dans les politiques des États membres et de développer un programme commun d'actions qui sera intégré dans une nouvelle résolution du Conseil des ministres de l'éducation européens en novembre.

Ces réformes sont souvent pensées pour améliorer la formation et l'employabilité<sup>2</sup>

tout au long de la vie, dans une société et une économie de la connaissance. En effet, la formation et l'employabilité sont deux concepts intimement liés : la formation tout au long de la vie permet d'entretenir son employabilité. L'orientation a un rôle clé à jouer pour les soutenir ; elle contribue à la préparation et au développement efficaces de la main-d'œuvre européenne.

Pour favoriser l'apprentissage et l'employabilité tout au long de la vie, les États membres de l'Union doivent développer la cohérence de leurs politiques d'éducation, de formation et d'emploi. Un autre défi est la traduction de ces politiques en une offre concrète de services pour les citoyens. Le manque de cohérence des politiques et des pratiques dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de l'inclusion sociale est manifeste dans les offres de services d'orientation<sup>3</sup>. Ces services semblent souvent déconnectés les uns des autres, plus concurrents que partenaires, ce qui entraîne un gaspillage des fonds publics. Ils ne fonctionnent pas assez dans l'intérêt des citoyens. Une offre de services d'orientation cohérents, transparents, coordonnés, visibles et qui répondent aux besoins des citoyens doit être une priorité pour assurer la formation, l'employabilité et la « flexi-sécurité »<sup>4</sup> tout au long de la vie.

**Sur quoi va porter la conférence qui se déroulera en septembre prochain ?**

La conférence de la présidence française du Conseil de l'Union européenne devra relever les défis politiques et pratiques mentionnés ci-dessus. On y soulignera le besoin d'améliorer la qualité des services et des ressources d'orientation. Dans une perspective citoyenne, la garantie de l'égalité de tous dans l'accès à ces services sera aussi mise en avant. Enfin, dans la lignée des compétences mentionnées dans le socle commun<sup>5</sup>, elle sera l'occasion d'insister sur l'importance de l'acquisition par chacun des compétences à s'orienter tout au long de la vie (à l'école et dans la vie professionnelle). Ces trois objectifs sont liés.

On oublie trop souvent que l'avis des usagers est essentiel. Or la qualité des services offerts varie considérablement et on

demande rarement aux usagers leur opinion sur les conseils reçus et sur la manière de les améliorer. Les services d'orientation et de formation ne soulignent pas suffisamment l'importance de l'acquisition des compétences nécessaires pour gérer, tout au long de sa vie, ses propres parcours d'apprentissage, de formation et professionnels. Les usagers subissent non seulement le manque de cohérence des dispositifs mais souffrent aussi, souvent, d'une inégalité d'accès aux services notamment à cause de leur organisation (heures d'ouvertures non adaptées, absence de services à distance). Surtout, ils pâtissent des représentations des professionnels qui pensent que la seule façon de conseiller passe par l'entretien individuel. Enfin, ces services, plus attentifs aux processus d'orientation qu'à ses résultats, répondent insuffisamment aux besoins des publics.

Ces difficultés, constatées dans tous les pays européens, présentent autant de défis à relever. Des exemples de bonnes pratiques seront présentés lors de la conférence afin de donner des orientations pour un plan d'action commun.

**Quels constats sont faits sur les pratiques en matière d'orientation ? Quelles recommandations faites-vous ? Quelles transformations seraient à conduire ? De quelle manière ?**

Aux difficultés que je viens d'évoquer j'ajouterai que, en Europe comme dans le reste du monde, les chefs des services d'orientation ne prennent pas suffisamment en compte les résultats de l'activité de leurs services pour développer de bonnes politiques. La recherche universitaire a permis de mieux comprendre les problèmes, à la fois théoriques et pratiques, mais elle ignore les travaux s'attachant aux questions politiques comme si celles-ci étaient moins importantes. Ce déficit a un impact sur la formation des conseillers d'orientation, qui néglige les questions de politique publique. Actuellement, et malgré plus de cent ans d'existence des services d'orientation, nous manquons cruellement de méthodologie et d'éléments scientifiques pour étayer les choix politiques en matière d'orientation.

Cela doit être changé !

### **Quels en seraient les effets pour les enseignants chargés de participer à l'orientation des élèves ?**

### **Quelles compétences sont nécessaires ? Quelle formation à ces compétences ?**

En France, dans le cadre du socle commun, chaque enseignant a aujourd'hui la charge de contribuer à l'orientation des élèves. Leur formation doit intégrer cette nouvelle dimension. L'orientation, qu'elle soit individuelle ou collective, est une activité pédagogique comme l'enseignement du français ou des mathématiques. Elle nécessite des stratégies d'apprentissage scolaires ou extra-scolaires spécifiques. Beaucoup de professeurs pensent que l'orientation se résume à transmettre de l'information. Mais chacun sait que l'enseignement ne saurait se réduire à une simple transmission de connaissances !

Dans les pays européens où on relève de bonnes pratiques, les professeurs qui assurent les tâches de conseillers en orientation sont recrutés au niveau universitaire et non pas par l'établissement scolaire lui-même. Cela assure une certaine objectivité et une indépendance dans le processus de sélection, comme pour les COPsy (conseillers d'orientation psychologues). L'expérience montre que dans les pays qui n'ont pas fait ce choix, des enseignants incompetents sont devenus des conseillers incompetents. En effet, ce sont des enseignants souvent malades ou absents qui deviennent conseillers, ou des « amis » du directeur. En outre, de véritables conseillers sont parfois employés à d'autres tâches que l'orientation...

Dans certains pays européens, les professeurs principaux chargés de l'orientation suivent un programme de formation initiale à plein-temps d'un an (ou à temps partiel équivalent). Ils ont le titre de « conseiller d'orientation ». C'est la formation minimum à exiger des enseignants français. Faut de quoi ils ne pourraient assurer leur rôle de conseiller de façon convenable. En France, il semble que les enseignants ayant à assurer ce rôle n'ont que un à trois jours de formation. C'est totalement insuffisant !

### **Et pour les élèves eux-mêmes ? Notamment pour les élèves de**

### **milieux sociaux défavorisés et/ou en difficulté scolaire ?**

À l'école, les élèves doivent acquérir des connaissances, compétences et attitudes pour s'orienter à la fin de leur cursus scolaire mais aussi pour toute la durée de leur vie professionnelle. C'est plus facile à dire qu'à faire !

D'abord, les enseignants spécialistes d'une matière ne considèrent pas l'orientation comme une discipline. On pense souvent que la compétence à s'orienter peut être acquise à travers le curriculum général. Mais si le français ou les mathématiques étaient considérés comme des apprentissages transversaux plutôt que comme des matières spécifiques, alors le niveau dans les collèges de France chuterait dramatiquement. Deuxièmement, ce point de vue est malheureusement souvent partagé par les responsables institutionnels chargés des programmes. Le résultat est que l'acquisition des compétences essentielles, telle que la capacité à prendre des décisions, reste aléatoire. Troisièmement, le modèle actuel des services d'orientation qui a prévalu en France s'est concentré sur la remédiation individuelle ou le traitement des problèmes psychologiques. Cette approche psychologique est effectivement utile et nécessaire pour quelques élèves. Mais l'ensemble des élèves a davantage besoin d'une approche spécifique et proactive de l'orientation. Par exemple, la mise en place d'une option « apprendre à s'orienter » dans le programme du collège constitue une initiative qui me semble aller dans le bon sens. Il sera intéressant de procéder à une évaluation des résultats pour les élèves ayant bénéficié de cette option. Cependant, il ne faudrait pas s'en tenir à cette seule mesure.

Concernant les élèves en difficulté (qu'elles soient individuelles ou sociales), ils doivent faire face à de multiples obstacles qui les empêchent de s'intégrer au système éducatif et d'accéder avec succès au marché du travail. Les conseillers d'orientation n'ont pas à les inciter à s'adapter au système mais doivent plutôt interpellier les responsables institutionnels et les directions des écoles sur l'adaptation possible des programmes par des activités d'apprentissage spécifiques. Je suis sûr que beaucoup d'écoles en France l'ont déjà réalisé. Mais je suis aussi sûr que la profession enseignante résiste à

cette adaptation et préfère ne rien changer à ses pratiques habituelles ! Aider les élèves à grandir et à apprendre à s'orienter ne relève pas des seuls conseillers d'orientation. Les chefs d'entreprise, les parents ou les adultes relais ont aussi un rôle à jouer : soutien, stages de découverte professionnelle, éducation non formelle, etc. Le monde éducatif doit aussi avoir une attitude plus ouverte pour favoriser ces apports extérieurs. Mais l'orientation n'est pas, à elle seule, une panacée. ■

1. Intitulée « Vers un modèle européen de l'orientation tout au long de la vie ? », elle aura lieu les 17 et 18 septembre 2008 à Lyon.
2. L'employabilité se définit comme l'ensemble des préalables qu'une personne doit posséder à un niveau minimal afin de chercher, de trouver et de conserver un emploi. Il est question de connaissance d'habileté et d'attitudes qu'il est possible de classer par rapport à quatre dimensions : les préalables généraux, les préalables spécifiques à un secteur d'emploi concerné, les habiletés de recherche d'emploi et l'adaptation au travail.
3. En France ces services sont : les centres d'information et d'orientation (CIO) du ministère de l'Éducation nationale, les missions générales d'insertion (MGI) subventionnées principalement par l'État (ministère de l'Emploi), les communes et les régions, les délégations régionales de l'ONISEP (DRONISEP) du ministère de l'Éducation nationale, le réseau d'information et de documentation de la jeunesse du ministère de la Jeunesse et des Sports, l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) et tous les services de formations et d'orientation destinés aux salariés.
4. La contraction de flexibilité et sécurité est fréquemment employée pour désigner un système social conjuguant une grande facilité de licenciement pour les entreprises (flexibilité) à des indemnités longues et importantes pour les salariés licenciés (sécurité). D'origine récente, ce néologisme n'a encore de figées ni l'orthographe ni la prononciation en français (flexicurité, flexécrité, flexsécurité, flex-sécurité, flexisécurité, flexi-sécurité) ; en anglais *flexicurity*.
5. Voir les compétences 6 et 7 du *Socle commun des connaissances et compétences* (juillet 2006) : « Compétences sociales et civiques » ; « Autonomie et initiative » ; (notamment : « Il est également essentiel que l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie ».)

► **Un plaisir de collège**

Luc Cédelle, Seuil, 2008, 307 p.

L'auteur, journaliste au *Monde de l'Éducation*, présente le travail fait dans un collège expérimental, Clithène à Bordeaux. Ce collège, dans le cadre de l'Éducation nationale, propose une pédagogie respectueuse des individus, attentive aux comportements et soucieuse de la réelle transmission des savoirs. Les programmes et les niveaux sont respectés. On y trouve des élèves de tous horizons, il ne consomme pas plus d'argent public qu'un collège traditionnel et ses résultats scolaires sont parmi les meilleurs du département de la Gironde !

► **Faits d'école**

François Dubet, EHESS, 2008, 310 p.

Un regard de sociologue sur les « faits d'école ». Comment l'école s'inscrit-elle dans la société ? Que fait-elle aux individus ? Mutations, crises, débats et réformes sont passés au crible des pratiques et des expériences – celles des élèves et de leurs familles, celles des enseignants et des syndicats, et celles du sociologue. Loin de toute posture de surplomb, François Dubet revendique ici une sociologie de l'éducation engagée et offre une synthèse de ses réflexions et de ses combats.

► **Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer**

Mariane Frenay et Xavier Dumay, Presses universitaires de Louvain, 2008, 426 p.

Comment lutter contre les inégalités scolaires ? En dépit de toutes les déclarations politiques sur l'égalité des chances et la volonté d'établir l'égalité, force est de constater que les inégalités perdurent quand, localement, elles ne s'accroissent pas. De nombreuses questions demeurent : quelles nouvelles définitions de la justice scolaire défendre, d'un point de vue

éthique et politique ? La réalité du « marché scolaire » est-elle indépassable et hors de portée de l'action des pouvoirs publics ? Les pratiques des établissements peuvent-elles contribuer à l'égalisation des chances ou ne sont-elles que le reflet des inégalités sociales ? Les dispositifs pédagogiques peuvent-ils faire la différence dans la réussite des élèves ? Sont-ils neutres socialement ? Les élèves, victimes de relégation, peuvent-ils encore croire dans le discours et les pratiques scolaires ? Au-delà de l'école, les dispositifs d'insertion sont-ils en mesure d'éviter le caractère irréversible de l'exclusion ? Cet ouvrage, en montrant la complexité des processus d'inégalités, apporte de nouveaux éclairages.

► **Créer l'espace enseignant-élèves pour construire le savoir**Sébastien Ledoux, *Chronique sociale*, (Pédagogie/Formation), 2008, 64 p.

Sébastien Ledoux enseigne l'histoire-géographie au collège Jean Vilar de Grigny. Son livre témoigne de projets menés dans le collège pour mobiliser les élèves et intégrer les parents à la vie de l'établissement, notamment un projet « mémoires familiales ». Avec sa manière simple et profonde de dire le quotidien de la classe, cet ouvrage offre une sorte d'archives d'expériences. Un regard précieux sur des sujets sensibles de l'histoire.

► **La maternelle, école première et fondatrice. Construire le socle éducatif, cognitif et culturel**

Ève Leleu-Legendre, Hachette Éducation, 2008, 160 p.

À partir de références théoriques, d'expériences pédagogiques et d'exemples, ce livre situe le rôle actuel de l'école maternelle dans le contexte des politiques éducatives européennes. Il précise ses missions en accordant au langage, axe central des apprentissages, une place de choix. L'école maternelle, où se joue l'avenir scolaire de milliers d'enfants, doit affronter des demandes contradictoi-

res : comment peut-elle conserver son originalité et s'adapter à des contextes particuliers ?

► **La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation**Éric Maurin, *Points (Essais)*, 2008, 267 p.

La démocratisation scolaire a-t-elle fait baisser le niveau général des élèves ? Dans ce livre Éric Maurin, économiste et sociologue, montre qu'il n'en est rien et qu'il faut, bien au contraire, poursuivre ce processus de démocratisation pour faire face au nouveau monde économique. Un livre pour réfléchir sur les relations entre éducation et économie ; un point de vue à contre-courant de certaines interprétations sociologiques et des humeurs politiques aujourd'hui dominantes.

► **Le socle commun des connaissances et des compétences**

Dominique Raulin, Hachette Éducation, 2008, 160 p.

Le socle commun de connaissances et de compétences est le résultat d'une longue histoire, depuis le plan Langevin-Wallon (1947), les lois Haby (1975) et Jospin (1989). Cette présentation sous forme de compétences est inhabituelle pour le système français et son application, dans les collèges et les écoles élémentaires, nécessitera de nombreux changements, notamment dans les pratiques d'enseignement. Ce livre nous aide à en prendre la mesure.

► **Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques**Joaquim Dolz et Sylvie Plane (dir.), *Dyptique n° 13*, Presses universitaires de Namur, 2008.

Ce numéro reprend les actes du symposium de Sherbrooke (Québec) qui s'est tenu en octobre 2007. Différentes contributions issues de recher-

ches réalisées en Belgique, en France, au Québec et en Suisse tentent de mieux cerner le fonctionnement de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Quels sont les objets enseignés dans un cours de lecture et/ou d'écriture ? Quels sont les dispositifs mis au point par les enseignants ? Quels sont les gestes qui caractérisent leur intervention ? Comment les apprenants s'engagent-ils dans les tâches proposées en classe ? Comment les enseignants se forment-ils à enseigner la lecture et l'écriture ? Des repères indispensables aux enseignants, chercheurs et formateurs en didactique du français.

► **Le principe d'hospitalité**VEI *Diversité*, n° 153, juin 2008, CNDP, 2008, 195 p.

Ce nouveau numéro de *VEI* a été réalisé avec l'Institut national de recherche pédagogique et notamment Claude Cortier. Il s'ouvre sur un entretien avec Anne Gotman, sociologue, qui rappelle le sens de ce mot « hospitalité ». Il développe ensuite trois parties qui s'intéressent aux droits et devoirs (« Usage, règles, principe, droits, devoirs et lois », à l'accueil des élèves nouveaux arrivants et enfin à l'accueil des populations (« Cité et hospitalité. Accueillir les populations »). Un dossier pour nous rappeler que l'hospitalité doit toujours rester un principe de base et une valeur essentielle de nos sociétés et de nos institutions d'aujourd'hui (notamment l'École).

► **Enseigner à des apprentis**

Daniel Cortès-Tierra, Casteilla, 2008, 120 p.

Cet ouvrage s'adresse aux formateurs pour les aider à mettre en œuvre et à évaluer des pratiques de formation d'apprentis. À travers des fiches claires et compréhensibles, il propose des concepts, des méthodes et des outils pour concevoir et mettre en œuvre des pratiques de formation : exploiter les expériences vécues par les apprentis, organiser un groupe de besoins, concevoir des situations d'évaluation, etc.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordonnatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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 | [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

# Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?

L'intérêt du centre Alain Savary pour le travail enseignant se développe et s'enrichit. Après la collaboration avec les IUFM des académies de Créteil et Versailles pour une conférence de consensus sur la formation à l'accompagnement des apprentissages en « milieux difficiles », une formation de formateurs a été organisée par l'INRP en mars 2008. Intitulées « Quelles évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite (RAR) ? », ces deux journées de formation ont été une étape dans un plus large dispositif d'élaboration de ressources pour la formation. En voici quelques traces.

## Reconnaître le travail des enseignants

**Frédéric Saujat**, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF<sup>1</sup>

S'efforcer de « reconnaître », dans tous les sens du terme, le travail des enseignants c'est d'abord chercher à mieux connaître ce qu'ils font réellement en appréhendant leur activité à travers un certain nombre de traits.

### Les traits de l'activité enseignante

#### *Une activité productive et constructive*

L'activité enseignante vise à la fois une efficacité objective et une efficacité subjective. L'efficacité objective est liée à la transformation des élèves par les apprentissages, transformation cognitive, identitaire et sociale qui relève plus largement d'une socialisation scolaire. L'efficacité subjective concerne les effets de son activité sur l'enseignant lui-même, c'est-à-dire la manière dont son travail le transforme et lui permet de s'inscrire dans un processus de développement personnel et professionnel. Les enseignants doivent gérer les tensions entre ces deux dimensions de leur activité : ils font « ce qu'on leur demande » en fonction de « ce que ça leur demande », de « ce qu'ils pensent devoir faire » et de ce que signifie pour eux faire du « bon boulot ».

#### *Une activité située*

Cette activité est également située dans le temps et différentes histoires : histoire de l'institution, du métier et de ses outils, de l'école ou de l'établissement, de la personne elle-même. Mais elle est située aussi dans différents milieux de travail : la classe bien sûr mais aussi le partenariat, la co-intervention, l'accompagnement scolaire hors la classe, les réunions et concertations, etc. C'est dans cette diversité d'histoires et de milieux que l'activité enseignante se développe.

#### *Une activité normée*

Le travail enseignant est une activité normée par les prescriptions officielles de l'institution (tout ce qui est énoncé et formalisé dans les instructions et programmes, les référentiels, etc.). Mais les normes et prescriptions sont toujours réajustées en situation et partiellement réinventées dans le travail réel des enseignants, elles font l'objet de « re-normalisations » individuelles et collectives. La normativité du métier se construit ainsi à plusieurs voix : les discordances entre ces différents « points de vue » sur le travail nourrissant des débats sur les dimensions techniques et éthiques de l'activité des enseignants.

### L'évolution des prescriptions

Cette normativité est aujourd'hui affaiblie par une évolution des prescriptions. Du côté des prescriptions « descendantes », on assiste non seulement à un brouillage croissant des finalités de l'École – transmettre des connaissances, faire construire des compétences, préparer à « l'insertion » et à « l'employabilité », compenser les déficits de « socialisation » dont une fraction croissante de la population scolaire serait porteuse, former à la « citoyenneté », etc. – mais aussi à un élargissement et à une diversification du travail. On observe également une nouvelle division sociale du travail entre les différents partenaires éducatifs et une recomposition des milieux de travail enseignant. Les effets de cette sur-prescription infinie des objectifs sont lourds. Ils pèsent d'autant plus sur la signification sociale et l'organisation du travail enseignant que les prescriptions s'inscrivent désormais dans une logique d'obligation de résultats et dans

1. UMR ADEF : unité mixte de recherche Apprentissage, didactique, évaluation, formation.

une « culture de la performance ». Surtout, cette sur-prescription se double d'une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre, ce qui contraint les enseignants à « prendre sur eux » pour faire leur travail.

Mais les enseignants doivent compter également avec des prescriptions « remontantes » qui viennent de leur travail lui-même. Les occupations, souvent contrariées, auxquelles ils se livrent avec leurs élèves lorsqu'ils font classe sont source de préoccupations. Comment organiser les conditions de l'étude avec des élèves dont le rapport à l'expérience scolaire a perdu de son immédiateté ? Comment gérer l'hétérogénéité ? Comment faire avec les problèmes de discipline, les élèves « incontrôlables », les résistances à apprendre, les échecs d'une partie des élèves, etc. ? Les enseignants doivent trier entre ces différentes sources de prescription, qu'elles viennent « d'en haut » ou « d'en bas ». Ils ont à établir des priorités entre elles sans jamais pouvoir les satisfaire toutes, arbitrer à la recherche d'une efficacité « malgré tout ». Cette recherche d'efficacité questionne le

sens et l'efficacité du métier face à des situations professionnelles inédites.

### Faire des compromis

Positifs ou négatifs, les effets des pratiques enseignantes sur les élèves sont le résultat des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux, que les enseignants sont amenés à faire pour répondre aux exigences de leur travail. Reconnaître le travail enseignant ne signifie pas simple adhésion à ces compromis. À l'inverse, les ignorer ou refuser de les prendre au sérieux ne peut conduire qu'à l'impasse. L'enjeu est donc d'aider les enseignants à déplacer ces compromis dans le sens d'une efficacité – tant objective que subjective – accrue, jusques et y compris en réinterrogeant les prescriptions. Cela suppose de voir le travail enseignant autrement que comme une simple variable d'ajustement entre l'entrée (les prescriptions) et la sortie (les performances des élèves), en adoptant un autre modèle de pilotage des systèmes de travail et de formation des enseignants à partir d'indicateurs d'activité et pas seulement de résultats. ■

## Outils de recherche, outils de formation ? *Alain Schultz, CAREP Montpellier*

Depuis longtemps, des séquences de classe sont filmées et les vidéos sont utilisées pour faire de la formation. Dans le cadre de travaux de recherche, les méthodologies liées à la vidéo obéissent à des règles précises que je ne peux pas détailler ici. Mais, en tant que formateur participant à ce groupe de travail, j'ai particulièrement apprécié la diversité des démarches des chercheurs et la variété de leurs pratiques ; voici quelques-uns de leurs outils les plus emblématiques.

### **L'auto-confrontation**

La séquence de classe, filmée par le chercheur, est ensuite visionnée par le ou les enseignants qui l'ont conduite et commentée avec le chercheur qui questionne ainsi : « À cet instant, tu dis [...] à cet élève. Quelle observation a amené cette remarque ? » ou encore : « La situation semble difficile à maîtriser. Quel est ton état d'esprit à cet instant ? ». Nous avons également visionné des extraits d'entretiens d'auto-confrontation réalisés avec des élèves de collège. Tout à fait passionnant !

### **L'auto-confrontation croisée**

Elle était ici utilisée dans des situations de co-intervention et permettait l'explicitation des gestes professionnels des deux acteurs concernés (enseignants ou assistants d'éducation) ainsi que de leurs interactions.

### **L'instruction au sosie**

Présentée dans le cadre d'un travail de groupe entre adultes, un chercheur donne la consigne suivante : « Tu imagines qu'un sosie doive te remplacer demain dans ton travail, dans ta classe ou dans ta séance de PPRE, quelles consignes dois-tu lui donner pour que personne ne s'aperçoive de la substitution ? ». C'est un outil qui oblige à expliciter beaucoup d'évidences, d'implicites, de sous-entendus et donc permet d'interroger le « cœur du métier ».

### **Les carnets de bord**

Certains chercheurs ont demandé aux enseignants engagés dans la recherche (et donc participant aux enregistrements vidéo et entretiens d'auto-confrontation) de consigner par écrit les éléments marquants de leur semaine de travail (sous forme électronique). Ce journal de bord s'accompagnait d'un indicateur de « satisfaction-insatisfaction » (sur une échelle de 1 à 5), sorte de baromètre hebdomadaire du « ressenti du moment » permettant, lui aussi, une interprétation plus fine du comportement professionnel des enseignants concernés.

### **Un accompagnement nécessaire**

Les enregistrements vidéo sont tout à fait intéressants pour la formation mais délicats à utiliser par manque de contextualisation. Bien sûr, des éléments sont fournis (lieu, horaire, situation initiale, etc.) mais ils ne suffisent pas toujours à cerner complètement la situation : au-delà des faits observables, il y a toute une part de réactions liées aux personnes, au moment filmé ou à l'état d'esprit de l'acteur qu'il n'est pas toujours possible d'explicitier. L'originalité du travail engagé ici réside justement dans le souhait de pouvoir fournir à des formateurs, non seulement des situations professionnelles filmées, mais surtout de les accompagner par des éléments complémentaires propres à éclairer et à mieux utiliser les matériaux présentés. ■



# Un contexte spécifique

**Patrick Rayou**, université Paris 8, laboratoire ESSI-ESCOL<sup>1</sup>

Prendre au sérieux le travail enseignant conduit aussi à tenir compte des contextes dans lesquels émergent peut-être des aspects nouveaux des métiers de l'enseignement.

## La « forme scolaire »

Le premier contexte est celui d'une « forme scolaire » qui a beaucoup évolué. L'école de la République a été historiquement instituée comme une sorte de « monde à part » préservé, isolé du monde social afin de permettre aux enfants d'échapper aux influences locales qui les empêchaient de se construire comme citoyens et d'accéder à des positions sociales qu'ils ne devraient qu'à leur mérite. Certains chercheurs parlent aujourd'hui de « porosité de la forme scolaire » pour dire qu'en raison même de son succès, l'école s'est ouverte à des logiques qui n'étaient pas les siennes. Ainsi, il ne suffit plus aujourd'hui d'avoir statut d'enseignant pour enseigner ; il est plus long et plus difficile de transformer les enfants en élèves, plus complexe de les installer dans des situations d'apprentissages, etc. Ces transformations de la forme scolaire sont profondes et particulièrement présentes dans l'éducation prioritaire.

## Les politiques d'établissement

Précisément, la création des zones d'éducation prioritaires puis celle des réseaux « ambition réussite » font aussi partie de ces contextes qui évoluent. Mais il y a toujours des décalages entre la lettre des préconisations et la réalité des pratiques, et l'instauration de nouveaux dispositifs est toujours réinterprétée localement. Il y a des histoires locales, des habitudes, des cultures d'établissement qui font que les nouveaux dispositifs sont intégrés à d'anciennes manières d'organiser et de réaliser le travail. La rapidité de mise en place du dispositif a pu ainsi faire que, s'estimant trop peu associés, des chefs d'établissement ont eu tendance à se saisir des moyens nouveaux pour les utiliser dans la politique qu'ils conduisaient déjà. Il serait d'ailleurs intéressant de faire une typologie de ces réinterprétations notamment dans la manière de faire travailler les personnels supplémentaires que

sont les professeurs référents et les assistants pédagogiques. Il paraît impossible de faire l'impasse sur cette mobilisation réelle des moyens octroyés.

## Les identités professionnelles des acteurs

Il semble également impossible de comprendre ce qui se passe dans ces réseaux sans s'interroger sur cet autre élément de contextualisation que sont les identités professionnelles des différents acteurs. Celles-ci sont en effet, à certains égards, fortement mises à l'épreuve par le nouveau dispositif. Les collègues désignés comme professeurs supplémentaires ou référents (ce terme a été contesté dans plusieurs établissements) ont ainsi des missions de formation des néo-titulaires et d'intervention transversale auprès des élèves qui heurtent une tradition de parité entre enseignants censés faire un travail équivalent ainsi que, pour le second degré, de spécialisation disciplinaire. Dans de nombreux cas, ils doivent donner à leurs collègues des gages de leur loyauté au collectif d'enseignants, ils peuvent aussi éprouver des difficultés à développer des expertises sur des élèves qui ne sont pas les leurs ou dans des matières qu'ils ne maîtrisent pas comme la leur.

## Un effet de loupe ?

Ces interférences entre plusieurs contextes nous conduisent à nous interroger, par-delà ce qui est spécifique aux réseaux « ambition réussite », sur des évolutions de la profession enseignante qui sont peut-être préfigurées ici (comme rendre compte de ses activités à un plus grand nombre de partenaires, travailler de façon plus collective, développer une expertise locale, produire des savoirs d'action, connaître une mobilité de carrière, etc.). Ce qui paraît très singulier dans l'éducation prioritaire peut n'être que l'aspect plus visible de phénomènes qui travaillent en réalité l'ensemble du système éducatif. Nous travaillons donc sur ces contextes particuliers avec l'idée qu'ils constituent aussi une loupe pour mieux voir si des évolutions professionnelles sont ou non en émergence. Est-ce le cas ? Les réponses ne sont pas écrites ! ■

1. ESSI-ESCOL : Éducation, socialisation, subjectivation, institution – Éducation, scolarisation.

# La co-intervention devant élèves

Luc Ria et Marie Estelle Rouve, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI<sup>1</sup>

Le plan de relance de l'éducation prioritaire de 2006 a favorisé l'émergence de multiples formes de travail en équipe, dont la co-intervention en classe sur des projets disciplinaires ou transdisciplinaires.

## L'étude des pratiques réelles de co-intervention

Les chefs d'établissements en réseau « ambition réussite » voient dans la co-intervention un moyen de lutte contre l'échec scolaire, certains souhaitant même la généraliser à l'ensemble des sixièmes. Pourtant elle ne fait pas l'unanimité, surtout si sa mise en place s'effectue sans véritables préparations et réflexions. Le risque, lors d'un projet interdisciplinaire, est de faire le deuil des exigences disciplinaires de chacun des enseignants, comme si des « frontières de verre »<sup>2</sup> délimitaient les interactions entre collègues sans qu'aucun réel enjeu cognitif pour les élèves ne puisse se développer. D'autre part, si la présence d'un second adulte dans la classe offre objectivement la possibilité d'augmenter les interactions individuelles auprès des élèves, n'y a-t-il pas un risque de renforcer une « pédagogie de la lenteur » chez ces derniers encore plus assistés et donc moins autonomes dans leurs apprentissages ?

L'émergence du travail collectif en réseau « ambition réussite » nécessite d'observer des pratiques réelles de co-intervention pour comprendre leur « valeur ajoutée ». Cette investigation est d'autant plus importante que les textes officiels ne donnent pas d'orientations précises pour baliser le contour de ces modalités d'intervention. C'est dans cette perspective que notre équipe de recherche a filmé plusieurs co-interventions entre professeurs du second degré dans différentes disciplines scolaires dans un collège d'un réseau « ambition réussite » de l'académie de Créteil (93). L'étude des interactions collectives en classe et du contenu de leurs entretiens d'autoconfrontation permet de préciser quelques-unes des conditions favorables au déroulement des co-interventions et de montrer leur rôle potentiel dans le processus de co-formation des enseignants en situation professionnelle.

## La co-intervention ne se décrète pas !

Les confrontations entre jeunes collègues posent parfois problème, comme l'atteste une enseignante de français : « les rapports entre adultes sont parfois plus difficiles que ceux avec les élèves. L'équipe est jeune, chacun veut prouver qu'il travaille, qu'il est un bon professeur. Nous observons parfois des comportements *d'adolescence professionnelle...* ». La construction de premiers repères en classe, la quête d'une légitimité professionnelle sont nécessaires pour cette néo-titulaire en français volontiers *prêteuse de classe* : « je ne suis pas particulièrement en crise quand quelqu'un intervient dans ma classe, mais en début d'année c'est trop tôt... ». Dans les séquences au sein desquelles interviennent des professeurs référents et des néo-titulaires, il s'agit pour les premiers de trouver des modalités d'intervention en classe ne mettant pas les seconds en défaut : « il faut réussir à rentrer dans les classes sans que les collègues se sentent jugés ». Un second professeur référent a dû attendre avant de commencer toute collaboration : « je devais entamer une co-animation avec une collègue de français qui se disait un peu dépassée par la classe. La collègue a repoussé un peu mon arrivée : ce n'était pas le moment, j'ai attendu son aval ». Un climat de confiance, une parité minimale des actions sont les conditions préalables pour intervenir collectivement devant les élèves. Cependant, l'efficacité d'une co-intervention dépend de la capacité des enseignants à se fondre dans un projet commun sans pour autant renoncer aux ressources et spécificités de chacun nécessaires pour une véritable complémentarité.

## Un exemple de co-intervention

Une séquence de co-intervention a été observée en mathématiques avec un professeur référent et un n-éo-titulaire pour une classe de 3<sup>e</sup> très hétérogène. Elle illustre comment l'aide aux élèves en difficulté peut être coordonnée à l'accompagnement des néo-titulaires. Cette séquence était définie en amont par le cadre didactique de l'équipe disciplinaire de l'établissement. Les deux enseignants connaissaient les objectifs à atteindre ainsi que les élèves de la classe. Dès l'entrée en classe s'opérait une réparti-

1. PAEDI : Processus d'actions des enseignants : déterminants et impacts.

2. Selon les termes de J. Lebeaume in J.-F. Marcel et al. (dir.), *De nouvelles pratiques enseignantes : coordonner, collaborer et coopérer*, De Boeck, 2007.

tion précise des rôles de chacun : le néo-titulaire, responsable de la classe, l'accueillait de manière conviviale et efficace, le référent rentrait en quittant sa veste « comme un élève ». Le premier donnait les consignes générales tandis que le second favorisait l'enrôlement des élèves les plus difficiles en s'asseyant quelques instants auprès d'eux. Il intervenait ensuite sans interférence avec l'activité de son jeune collègue en procédant à des étayages individualisés : a) compléments linguistiques pour les élèves primo-arrivants, b) apport en quelques secondes des connaissances minimales pour effectuer un exercice et c) apport des façons de faire pour réussir un exercice.

Cette co-intervention était « huilée » depuis plusieurs mois. Les deux enseignants, impliqués dans des registres non concurrentiels, communiquaient peu en classe et se regardaient à peine : « on ne se calcule plus ». Le climat de classe était particulièrement bon ; les élèves au travail durant tout le cours. Cette collaboration asymétrique était réversible : dans les classes du professeur référent, c'était au tour du néo-titulaire de s'insérer dans la forme scolaire définie pour réguler individuellement le travail des élèves. Notons que cette co-intervention était ici subordonnée à la relative liberté du professeur référent déchargé de moitié de ses heures d'enseignement mais aussi à la perception par le néo-titulaire d'une opportunité de poursuivre sa formation.

### Un espace privilégié de co-formation en établissement ?

Si les bénéfices d'une double présence en classe pour le travail des élèves peuvent être discutables selon la nature des tâches scolaires proposées ou selon les différentes étapes du projet collectif, ceux pour les enseignants eux-mêmes le sont bien moins. Les débutants ont la possibilité de réinterroger leur propre activité, de mieux cerner les ressemblances et dissemblances entre différents registres d'intervention, comme l'atteste une néo-titulaire en français : « ça m'a appris qu'il était possible de faire autrement, possible d'être plus directive parfois, ce que j'ai essayé dans d'autres classes ensuite... En fait, elle intervient autrement, elle a un autre style, parfois les élèves me regardaient pour voir ma réaction ». Les plus chevronnés sont eux aussi souvent convaincus du caractère formateur de cette activité collective : « Pour le moment, les co-animations apportent

plus à ma propre pratique qu'aux professeurs avec qui je collabore, du moins me semble-t-il... ».

Ces espaces de travail collectif peuvent favoriser l'ouverture de l'horizon professionnel et l'acculturation des règles du métier. Encore faut-il clarifier et ordonner les différentes modalités possibles d'intervention en classe (co-présence, co-animation, co-intervention), en relation avec d'autres activités hiérarchisées temporellement (co-préparation, co-observation, co-analyse), pour qu'une véritable formation au sein d'un établissement puisse se développer au gré des situations professionnelles<sup>3</sup>. Ce qui requiert de définir les modalités d'ajustement entre professionnels pour dépasser les seules co-(n)ivences spontanées mais aussi d'explicitier les modalités d'intervention collectives efficaces, trop souvent tacites, pour qu'elles puissent devenir des ressources pour le plus grand nombre d'enseignants au sein d'un même établissement. ■

3. Voir D. Gelin, P. Rayou, L. Ria, *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Armand Colin, 2007.

## Avec les assistants pédagogiques

Pierre Vérillon, INRP, UMR ADEF

L'équipe d'Aix-Marseille s'est penchée sur la co-intervention entre assistant pédagogique et professeur pendant les cours « ordinaires » d'un collège en réseau « ambition réussite ». Les assistants pédagogiques sont recrutés pour « accomplir une mission d'appui au personnel enseignant dans le but de soutien et d'accompagnement des élèves ». Cette définition de leur mission montre deux injonctions en tension : le devoir de seconder l'enseignant et celui de faire progresser les élèves. Et les assistants pédagogiques doivent arbitrer entre les deux pour parvenir à soutenir et guider l'activité des élèves tout en préservant les conditions du bon déroulement du travail de l'enseignant. Faute de concertation avec les enseignants, il revient souvent aux assistants pédagogiques de définir eux-mêmes les règles d'un fonctionnement qui, en fonction d'une lecture fine des intentions didactiques du professeur et de la disposition des élèves, implique à la fois initiative et retenue. Comme pour la co-intervention entre pairs, mais compliquée ici par la dissymétrie des statuts, des formations et des fonctions des acteurs, la réorganisation du milieu de travail soulève les questions de la conduite de l'activité conjointe et de la distribution des tâches.

# Dans un dispositif d'aide au travail personnel

**Christine Félix et Bruno Canivenc, IUFM d'Aix-Marseille, UMR ADEF<sup>1</sup>**

Un des objectifs des réseaux « ambition réussite » est d'apporter une aide personnalisée aux élèves en difficulté. Différents dispositifs doivent y contribuer, c'est le cas de l'ATP (Aide au travail personnel) mis en place dans un collège marseillais<sup>2</sup>.

## Une question mal balisée

Si la question du travail personnel des élèves n'est pas nouvelle, elle a cette fois l'originalité de s'inscrire dans l'emploi du temps des élèves et le service des professeurs. Elle demeure cependant mal balisée : rien ou presque ne précise ce que doit être ce travail, ce qu'un professeur est en droit d'attendre de ses élèves et de la collaboration possible avec les familles, du temps qu'il doit y consacrer dans sa classe, de la manière dont il peut et doit harmoniser ses attentes avec ses collègues, les autres professeurs du collège et/ou du primaire et, plus largement, les personnels non enseignants engagés à l'extérieur des établissements scolaires sur des questions similaires. Enfin, ajoutons à cela la multiplication des dispositifs d'aide à l'étude au sein d'un même établissement (aide aux devoirs, aide méthodologique, accompagnement éducatif, aide individualisée, PPRE...). Leur proximité voire leur chevauchement constitue un facteur supplémentaire d'opacité à propos de « ce qu'il y a à faire » et « comment il convient de le faire » afin de per-

mettre aux élèves de gagner en autonomie. Les difficultés professionnelles sont ainsi particulièrement liées à l'élargissement des tâches et des fonctions telles qu'elles sont prescrites dans les nouvelles missions des enseignants.

## Comment font Franck, Aline et Valérie ?

Professeur de mathématiques depuis une quinzaine d'années et professeur référent depuis la rentrée 2006 dans un collège d'un réseau « ambition réussite », Franck a la responsabilité du dispositif ATP. Il a donc pour mission d'organiser, entre autres choses, les différentes modalités de mise en œuvre de ce dispositif pour l'ensemble des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du collège (soit 300 élèves environ), d'en assurer le lien avec les professeurs intervenant dans le dispositif (soit dix-sept professeurs) et, plus largement, avec tous les professeurs des classes concernées – voire les professeurs des écoles. Il est également tenu d'assurer ce lien avec les intervenants des différentes associations ayant en charge les élèves en dehors du temps scolaire ainsi qu'avec les parents, censés jouer un rôle prépondérant dans ce dispositif. À ce travail de coordination entre les différents protagonistes, vient s'ajouter un travail de conception d'outils et de ressources pédagogiques supposés aider, tout autant, les élèves dans l'appropriation de méthodes de travail que les professeurs dans l'organisation des conditions de travail autonome des élèves. Enfin, il a lui-même la responsabilité d'un groupe d'élèves de cinquième et l'extrait retenu pour l'analyse correspond au moment où Franck s'adresse collectivement à la classe à propos de « comment réviser un contrôle ? ». Les réponses des élèves furent mais aucune ne semble réellement satisfaire Franck qui, visiblement, attend des élèves qu'ils reprennent à leur compte la procédure indiquée par la fiche méthodologique qu'il vient de leur distribuer. Cette fiche énonce une série de tâches ordonnées, supposées guider l'élève pas à pas dans la planification et l'organisation de son travail.

Aline est un jeune professeur de lettres. Bien que néo-titulaire au moment du travail engagé avec l'équipe éducative, elle assume les missions de professeur référent, notamment à travers la responsabilité d'un dispositif d'aide et d'intégration destiné aux élèves

1. UMR ADEF : Unité mixte de recherche Apprentissage, didactique, évaluation, formation.

2. Pour cette étude, nous avons observé, filmé et réalisé des entretiens avec plusieurs enseignants intervenant dans ce dispositif.

## L'aide aux devoirs à Créteil

**Janine Reischadt, IUFM de l'académie de Créteil**

Dans un collège d'un réseau « ambition réussite » de la banlieue parisienne nous avons observé pendant l'année 2007-2008 le travail d'aide aux devoirs mis en place par un professeur référent. Cinq à six groupes d'élèves travaillaient chacun des quatre soirs de la semaine, sous la responsabilité de professeurs ou d'assistants pédagogiques. L'inscription des élèves s'est faite sur la base du volontariat.

Nous avons observé le travail effectif des élèves avec les intervenants, filmé plusieurs moments d'aide aux devoirs conduits par un professeur, puis réalisé des auto-confrontations croisées sur ce qui avait été fait pendant les séances. Cela nous a permis de mettre au jour les problèmes pour les intervenants non spécialistes de la discipline concernée par les devoirs à faire : comment permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés pour réussir les exercices à faire ? Il nous est donc apparu que le dispositif était porteur d'une dynamique à examiner : que puisse se mettre en place un retour auprès du professeur de l'élève de ce que les intervenants perçoivent à chaque fois des erreurs, des incompréhensions des élèves pour qu'elles puissent être traitées efficacement.

non francophones. Elle a également deux heures d'ATP avec une classe de 5<sup>e</sup>. Un extrait vidéo analysé correspond au début de la séance, juste après avoir demandé aux élèves de sortir leur « cahier d'ATP » et leur cahier de texte afin de se mettre rapidement au travail. Elle circule dans les rangs et propose aux élèves de réciter leur leçon dès qu'ils s'en sentiront capables. Pour clôturer la séance, elle demande aux élèves de compléter la fiche intitulée « fiche de suivi » en évaluant en quelques mots ce qu'ils « ont retenu et appris » durant cette séance.

Valérie, professeur d'EPS depuis une dizaine d'années, est professeur référent, responsable d'une classe « à caractère sportif ». Elle a également accepté de prendre en charge un dispositif ATP avec sa classe de 5<sup>e</sup>. Comme pour Aline, nous avons retenu l'extrait qui se situe au début de la séance, immédiatement après avoir demandé aux élèves de sortir leurs affaires et de se mettre au travail. Un devoir mathématique sur les volumes semble poser problème à la plupart des élèves. Valérie leur propose alors de se mettre en groupe pour tenter de trouver une solution mais, voyant que la difficulté persiste, elle se lance dans une (ré)explication de la notion jusqu'à ce que les élèves puissent résoudre l'exercice. On assiste ici à un temps de travail collectif où le professeur fournit une aide de type disciplinaire alors que l'aide apportée dans les autres séances est plutôt de nature méthodologique.

### Seuls face à eux-mêmes

De ces auto-confrontations conduites avec ces trois professeurs, il en ressort une grande incertitude à propos des tâches et des fonctions qui leur sont assignées dans ce dispositif et, plus largement, dans l'articulation avec tous les autres dispositifs d'aide prévus dans le cadre du réseau « ambition réussite ».

En militant pédagogique, Franck explique qu'il cherche à développer l'autonomie des élèves en les outillant méthodologiquement, parfois au prix d'un renoncement disciplinaire. Aline est plutôt dans la position du parent qui cherche à s'assurer que les leçons sont apprises et les exercices effectués. Enfin, Valérie, bien que dans une position très proche de celle d'Aline, revendique l'intérêt d'un travail disciplinaire et collectif, ce qui ne manque pas d'entrer en « collision » avec les professeurs du dispositif et, plus largement avec certains professeurs du collège, en tous les cas tous ceux qui considèrent que le

dispositif ATP doit être un espace-temps consacré à des « apprentissages méthodologiques » et non à du « soutien disciplinaire ». Au-delà des postures que chacun de ces trois professeurs semble adopter pour faire face à ces situations de travail, on peut dire, sans trop se tromper, que la faiblesse des prescriptions concernant l'aide au travail personnel, les laisse chacun face à eux-mêmes, à leurs interrogations et à leurs préoccupations : que doit faire l'enseignant en ATP, doit-il intervenir ou doit-il laisser les élèves se « débrouiller » tout seuls ? L'intervention du professeur doit-elle plutôt renvoyer l'élève vers une réponse de type méthodologique ou repartir d'un contenu de savoir disciplinaire ? Comment articuler le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ?

Tout porte à croire que, dans ce collège, le métier n'est pas vraiment en mesure de répondre à ces questions ; il n'offre pas les ressources nécessaires pour fonctionner et les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Les dispositifs proposés peuvent même entrer en concurrence ou en conflit avec les activités de classe, ce qui ne manque pas d'amplifier l'opacité autour du travail attendu, tant du côté des élèves et de leurs parents que des professeurs qui sont de plus en plus nombreux à éprouver le sentiment de ne plus vivre la même histoire au sein d'un même milieu professionnel. ■

### Une « belle équipe »

*Françoise Carraud, centre Alain Savary*

Pour réfléchir aux évolutions professionnelles des enseignants, notamment en éducation prioritaire, et pour éclairer les formateurs comme les enseignants ou les responsables institutionnels, le centre Alain Savary a réuni différents acteurs de différentes régions. Ainsi travaillent ensemble des enseignants (professeurs référents notamment), des inspecteurs, des chercheurs, des formateurs (de formation initiale et continue) venant des académies d'Aix-Marseille, Montpellier, Créteil et Clermont-Ferrand. Vous découvrirez leurs noms au fil de ces pages.

Les trois équipes de chercheurs sont engagés dans des logiques de recherche un peu différentes : une logique d'observatoire des pratiques avec un suivi longitudinal et de larges modalités de recueil des données ; une logique d'intervention dans les établissements où les chercheurs, répondant à des sollicitations, sont amenés à se mêler à la vie des autres ; une logique de transformation des pratiques pour aider à gérer l'hétérogénéité des élèves.

Collectivement, nous réalisons un ensemble de ressources pour la formation : des journées de formation en 2008 (interventions téléchargeables sur le site <[inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs](http://inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs)>), ce dossier d'XYZep, d'autres journées en 2009 avec, sans doute, un outil multimédia type DVD. Mais, si la réalisation d'un DVD ne pose pas des grosses difficultés techniques, le guide d'utilisation engage des questions bien plus complexes : il ne suffit pas de montrer des extraits vidéo et de faire débattre un groupe !

# L'atelier : une forme de soutien prometteuse

**Dominique Bucheton**, IUFM de l'académie de Montpellier, laboratoire LIRDEF<sup>1</sup>  
**Michel Lacage**, académie de Montpellier

L'expérimentation actuelle, dans un collège RAR, d'une nouvelle forme de soutien (l'atelier de mathématiques), s'avère très prometteuse pour les élèves comme pour les enseignants. Il s'agit de reprendre une pratique de l'école maternelle où l'enseignant se rend totalement disponible pour un groupe restreint de cinq à sept élèves pour les accompagner dans une tâche ambitieuse, stimulante (un problème ouvert) mais qui, si on les laissait seuls, serait hors de leur portée. Mais attention, la tâche est délicate, étayer les élèves exige des enseignants des gestes professionnels très spécifiques.

Cette expérimentation s'appuie sur une hypothèse selon laquelle les postures d'apprentissages des élèves se régulent en partie sur les postures d'étayage de l'enseignant. Divers travaux de notre équipe de recherche ont montré que les élèves mettent en œuvre diverses postures d'apprentissages. Ils peuvent circuler d'une posture qualifiée de *scolaire* (on fait ce que le maître demande sans vraiment réfléchir), à une posture de *refus ou de fuite* ; ils s'échappent parfois dans une posture *ludique ou créative*, au mieux adoptent une posture *réflexive* (ils se posent des questions et cherchent des solutions). On sait aussi que les élèves en difficulté sociale ou scolaire ont tendance à s'installer dans les deux premières. Le but de l'atelier est de mettre en place chez les élèves des postures d'apprentissage créatives et réflexives qui seront ensuite développées dans les situations ordinaires de classe.

La tâche pour le maître n'est pas simple et la réduction du nombre d'élèves ne suffit pas à faciliter les choses. Le jeu en vaut pourtant la chandelle. Ses règles sont précises : la durée de l'atelier n'excède pas 30 minutes. Pendant ce temps, le reste de la classe est occupé à diverses tâches en autonomie relativement routinisées (travaux d'approfondissement ou variations dans des exercices déjà faits). Pour ces élèves-là, la posture de l'enseignant est une posture de lâcher prise. « il nous fait confiance ! », disent les élèves. La présence d'un aide-éducateur est parfois nécessaire dans les premières séances mais s'avère très vite inutile. Les ateliers sont tournants : tous les élèves y ont droit.

La posture de l'enseignant dans l'atelier est une posture *d'accompagnement* : il parle peu, fait parler, fait lire et commenter le problème posé, fait verbaliser les hypothèses ou solutions proposées, demande aux élèves par de simples gestes des yeux ou de la main de s'aider entre eux. Cette posture toute en retenue est difficile à tenir car elle demande de s'empêcher de répondre, de s'interdire les questions pointues ou fermées pour laisser l'espace à la pensée, l'exploration tâtonnante des élèves. Elle est un lieu d'observation pour analyser les erreurs de raisonnement de chaque élève, diagnostiquer les manques ou les appuis, découvrir les ressources bien cachées de certains élèves mis ici en confiance.

I. LIRDEF : Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation.

## Pour conclure provisoirement...

**Martin Dufour**, académie de Créteil, **Amandine Dumas**, académie de Créteil  
**et Christine Ménard**, académie d'Aix-Marseille

Ces deux journées de formation sont venues ponctuer une année de réflexions constructives où se sont mêlées la mutualisation des ressources et la collaboration entre trois équipes pluri-catégorielles abordant leur objet-recherche sous des angles différents. Le bilan de ce travail nous pousse à nous interroger sur les perspectives d'évolution du séminaire. Les interrogations et les problématiques des chercheurs sont-elles pertinentes pour les enseignants, les formateurs et les pilotes ? Sont-elles en lien avec les pré-occupations des acteurs du terrain ? En termes d'outils de formation, les corpus de recherche, les extraits vidéo peuvent-ils être utilisés en formation ? De quelle manière ? À quelles conditions ? Qu'apportent-ils de spécifiques ? Quelles en sont les limites ? Plus globalement, nos interrogations portent sur la circulation des savoirs : Comment faire le lien entre les expériences personnelles, professionnelles et les savoirs issus de la recherche ? Quelle dynamique peut être créée, quels peuvent être les apports réciproques ?

Ces questionnements guideront le travail du groupe lors de la conception du séminaire de formation sur « Quelle(s) évolution(s) de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite ? » qui se tiendra les 11 et 12 mars 2009. L'axe prioritaire retenu par le groupe est de tenter de répondre aux difficultés des élèves. Pour ce faire, nous avons retenu deux entrées pour le séminaire à venir : le travail à plusieurs et l'accompagnement du travail de l'élève aussi bien dans la classe qu'hors la classe.

## Prendre le relais

En regardant le sommaire de ce numéro, on peut observer qu'une nouvelle fois le dossier XYZep se nourrit de journées d'études organisées par le centre Alain-Savary. Ici, les journées sur les dispositifs relais de septembre. Mais XYZep fait bien plus que rendre compte d'un événement. Il est lui-même un événement au sein d'un système complexe articulant depuis de nombreuses années recherches, colloques, journées d'étude et de formation, rédaction et diffusion d'ouvrages, de documents, d'articles, de notes de synthèse, etc.

Ainsi, le centre a, depuis le tout début, accompagné la réflexion sur la conception et la mise en place des dispositifs relais. Grâce à l'engagement de ses responsables successifs, ce sujet est inscrit dans l'histoire du centre. Réaliser une nouvelle étude constituait donc, naturellement, une étape de plus. Cette étude apporte des éléments de réflexion pour le pilotage et l'action au sein de ces dispositifs, éléments qui méritent d'être largement connus. Et c'est bien la mission du centre que de mettre à disposition de tous ceux qui, au quotidien travaillent pour la réussite des élèves, des ressources scientifiques, structurées et utiles.

La même démarche est adoptée pour tous les autres thèmes de travail du centre dans le champ de l'éducation prioritaire : politiques internationales, dispositifs mis en place en France (réseaux « ambition réussite » et de « réussite scolaire », accompagnement éducatif, programme de réussite éducative...), formation et évolutions de la professionnalité des acteurs. À ces différents niveaux et avec l'appui des chercheurs engagés sur ces questions, nous interrogeons principalement les apprentissages et leur accompagnement, la personnalisation des parcours des élèves, le travail collaboratif et partenarial.

Depuis la question politique jusqu'à la création de ressources, en passant par les travaux scientifiques, les lieux qui permettent d'agir sur une amplitude aussi large sont rares. Le centre Alain-Savary en fait partie. Nouvellement nommée responsable de ce centre par le directeur de l'INRP, je souhaite dire mon admiration à tous, équipes et responsables, qui, au fil des ans, ont contribué à construire et développer ainsi son activité. À mon tour de prendre le relais et de garder le cap ! ■

*Catherine Pérotin, responsable du centre Alain-Savary*

### INRP, Lyon, séminaires

#### Culture commune. Socle commun

28 janvier : Nathalie Mons et Olivier Rey

25 mars : Virginie Albe et Françoise Lantheaume

28 mai : Rachel Gasparini et Patrick Rayou

contact : nicolas.favelier@inrp.fr

#### ■ ZOOM

*Promouvoir l'égalité des chances à l'université*

#### ■ RECHERCHE

*Des parents dans l'école*

#### ■ BOUSSOLE

*La région : un service public d'éducation décentralisé*

#### ■ RESSOURCES

*Les visites d'études européennes*

#### ■ ENTRETIEN

*L'éducation prioritaire entre territoires et individus*

#### ■ BRÈVES

#### DOSSIER

### *Dispositifs relais : quels effets pour la réussite des élèves ?*

À partir d'une étude portant sur six ateliers relais de l'académie de Lyon (ici présentée par Myriam Chéreau), deux journées de formation ont été organisées à l'INRP en septembre 2008. Les interventions, dont nous vous rendons compte ici, ont porté sur le « décrochage cognitif » des élèves (Stéphane Bonnéry) et la prévention du décrochage scolaire en Europe (Kay Kinder).

# Promouvoir l'égalité des chances à l'université

Fabien Lafay, directeur du pôle universitaire de proximité de l'université Jean-Moulin-Lyon 3

## Quand on parle d'égalité des chances, il faut parfois s'assurer que l'on donne réellement une chance.

Structure unique dans l'enseignement supérieur français, le pôle universitaire de proximité de l'université Jean-Moulin-Lyon 3 est une structure spécialisée sur les dynamiques d'égalité des chances en lien avec l'éducation. Créée en 2006 en réponse à un appel d'offres des ministères de l'Enseignement supérieur et de l'Égalité des chances, sa vocation première est de venir en aide aux lycéens et aux étudiants en difficulté dans la poursuite de leurs études et de les aider à se projeter dans le monde professionnel. À ces fins, le pôle universitaire de proximité dispense en lycée et au sein de l'université, des séminaires de formation qui luttent contre l'autocensure des jeunes, leur apportent confiance en eux et leur donnent des outils concrets pour poursuivre vers le supérieur ou se lancer dans la vie active.

S'agissant du volet lycée, le pôle propose aux établissements un séminaire « clé en main » de quatre jours<sup>1</sup>. En concertation avec l'équipe éducative de l'établissement, le séminaire est proposé aux lycéens volontaires de première et de terminale. Dans chaque lycée, un calendrier de formation est alors élaboré de manière à avoir le

moins d'impact possible sur l'avancée des programmes pédagogiques pour chaque élève. Les formations dispensées étant transversales et regroupant différentes filières, la formation se déroule généralement pendant des journées en week-end, durant les congés scolaires et parfois les demi-journées libres des lycéens. Il est exceptionnel que la formation soit prévue pendant les jours de classe. Il est en effet délicat, lorsque l'on s'adresse à des jeunes en situation difficile, de venir empiéter sur l'enseignement des fondamentaux. Cette organisation temporelle, qui pourrait apparaître comme un frein à la participation des élèves ne s'est jamais révélée comme tel depuis le début du programme.

Les formateurs enseignent aux élèves des techniques sur la culture générale, l'expression orale, les codes de comportement, la rédaction d'un curriculum vitae ou d'une lettre de motivation... Mais plus que le contenu, ce sont les méthodes employées qui suscitent l'engouement des élèves : valorisation de la personne, interactivité, évaluation des formateurs par les élèves, liberté dans la prise de notes, absence de dictée... Le séminaire se suit comme un stage de formation sans travail préalable ou autre évaluation que celle donnée par les élèves. Pas de préparation, pas de devoir, pas de révision. Il s'agit de dispenser des outils concrets que les élèves prennent ou ne

## Quelques témoignages

« Des formations de ce genre devraient être obligatoires pour toutes les classes de terminale ». Nastasia, TL, lycée Condorcet de Saint-Priest dans la banlieue lyonnaise.

« Je vous remercie de vous être consacrés à nous, même si cela n'a pas toujours été facile. Je trouve que ce que vous faites est très bénéfique pour les personnes qui suivent ces séminaires. Merci à toute l'équipe ». Lyès, 1<sup>er</sup> STG2, lycée Lumière, Lyon 8<sup>e</sup>.

« Ce séminaire m'a apporté de nouvelles méthodes qui pourront m'aider toute ma vie et pas seulement ma vie professionnelle ». Rachid, TES, lycée René-Cassin, Tarare.

prennent pas. L'échange est favorisé, surtout quand les élèves croient ne rien avoir à dire. Des mises en situation par des jeux de rôles ou des exemples tirés de la vie quotidienne se multiplient durant les huit demi-journées. Des tests courts et amusants réveillent les esprits avec une correction immédiate où l'absence de note évite toute stigmatisation d'une difficulté. La forme prédominerait presque sur le fond, tant le but est non seulement de les aider à mieux s'organiser mais surtout de les rassurer. Des chiffres, des statistiques sont donnés mais démythifiés. Leur esprit critique s'éveille face aux différentes informations angoissantes sans cesse véhiculées, parfois involontairement par les médias ou les milieux professionnels et les enseignants. Les formateurs les considèrent comme des jeunes adultes inquiets et non comme des jeunes inquiets. Les discours sont réalistes, honnêtes. Une confiance s'instaure durant les quatre jours.

Une question revient souvent à la fin des séminaires : « Monsieur, pourquoi j'ai été choisi pour ce stage ? ». « Parce que vous le méritez. C'est une chance choisie. Saisissez-la ! » L'idée du « Pourquoi pas moi ? » fait son chemin. ■

La question du choix des candidats est complexe. La meilleure méthode reste le volontariat avec, parfois, un volontariat appuyé à destination d'élèves inquiets ou en difficulté repérés par les professeurs et professeurs principaux, le conseiller d'orientation ou le proviseur de l'établissement. Traditionnellement, l'action est présentée aux personnels de l'établissement et à l'équipe éducative, puis une réunion de présentation à destination des lycéens est organisée pour qu'ils puissent décider, en connaissance de cause, de s'inscrire ou non. Le calendrier est souvent défini peu avant la réunion. En règle générale, les jeunes venant s'informer s'inscrivent. Lorsque l'action est menée dans un établissement, l'année suivante les candidatures se multiplient.

En 2006-2007, 95 modules de formation ont eu lieu pour 270 jeunes. En 2007-2008, 111 modules de formation pour 334 jeunes dont 177 lycéens, 123 étudiants, 11 élèves de la classe préparatoire intégrée et 23 élèves de classe prépa.

Nos partenaires sont le ministère de l'Enseignement supérieur, la direction générale de l'Enseignement supérieur, le rectorat de Lyon, la préfecture du Rhône, l'Institut national des sciences appliquées de Lyon.

Contacts : Fabien Lafay, directeur  
(04 26 31 85 80/06 82 81 01 99 – lafay@univ-lyon3.fr/pup@univ-lyon3.fr)  
ou Florianne Buisson, directrice adjointe (04 26 31 85 07 – buisson@univ-lyon3.fr)

1. Voir document sur le site du centre Alain Savary.



# Des parents dans l'école

Martine Kherroubi, maître de conférences en sociologie de l'éducation, IUFM de Créteil-université Paris-Val-de-Marne

L'ouvrage rend compte d'une recherche réalisée en 2005-2006 sur la coopération école/famille à l'école primaire à la demande de la Fondation de France. Celle-ci avait décerné cent-vingt « prix école » à des écoles maternelles et élémentaires qui, selon elle, avaient construit des conditions pour que les parents et les enseignants agissent davantage ensemble. Ce qui était une manière de rappeler que la coopération parents enseignants constituait désormais un pan de notre réalité scolaire. Elle souhaitait approfondir la question de la coopération à partir des expériences soutenues.



Pour les chercheurs, l'ensemble des projets constituait un corpus précieux d'actions entreprises. À les lire, il était indéniable que le parent participatif n'était pas seulement, contrairement à une représentation qui s'était imposée dans la période 1960-1980, le parent délégué. L'entrée dans l'école, la présence physique, le contact direct, la communication orale d'informations entre les parents « ordinaires », qui sont les premiers éducateurs de l'enfant, et d'autres professionnels en charge de son éducation, étaient devenus essentiels. Notre équipe a donc choisi d'aller observer ce qui se passe au quotidien dans des écoles engagées depuis plusieurs années dans des actions de coopération. Quelques grandes questions ont guidé le travail de terrain : « Qu'est-ce qui se joue dans ces moments de coopération, qu'est-ce qui s'y construit ? Qu'est-ce

qui s'y transforme ? Quels usages sociaux et scolaires font les parents et les enseignants de ces diverses formes existantes de coopération ? Quels sont les motifs et les enjeux des mobilisations parentales et enseignantes ? ». Pour répondre à ces questions, quatre enquêtes ont été menées conjointement. D'où la structure de ce livre, dont chaque chapitre est rédigé par un chercheur, qui les aborde à partir d'une entrée différente.

## Des dispositifs souples et variés

Les dix-huit écoles maternelles et élémentaires où ont été menées les enquêtes ont en commun d'offrir aux parents de nombreuses possibilités concrètes d'entrer dans l'école : des espaces sont ouverts aux parents, du temps leur est consacré. Ces efforts jouent de manière forte sur une fraction des parents et les aident à s'affranchir d'une position de timidité et de leur sentiment d'infériorité. Les parents répondent à ces offres selon des modalités très variables. Sans être étrangères aux statuts sociaux des parents, elles ne s'y réduisent pas. Même dans les écoles situées en éducation prioritaire, par exemple, la représentation des parents aux conseils d'école est très largement assurée par des élus appartenant aux classes moyennes. Ce constat redonne plutôt de la vigueur aux caractéristiques classiques de l'engagement dans une dynamique participative collective : temps disponible, capacité à s'engager sur le long terme, ressources culturelles, intellectuelles, langagières, relationnelles, techniques. Mais lorsque des appels beaucoup plus larges à la collaboration sont organisés, les profils des parents sont plus diversifiés. Par ailleurs, des formes d'échanges et d'entraide se développent entre parents d'élève. Il reste qu'investir un conseil d'école, préparer une fête d'école ou accompagner une classe à la piscine ne donne pas aux parents ni le même statut, ni la même possibilité de donner leur point de vue sur l'école.

L'école reste le cadre régulateur de ces actions. Or il arrive assez souvent que des actions de coopération se heurtent aux résistances de certains enseignants et ne soient pas comprises par un grand nombre de parents. Dès lors cette collaboration devient un enjeu dans la dynamique propre de chaque équipe enseignante et le directeur joue dans cette dynamique un rôle d'animateur, de coordonnateur, voire d'arbitre.

## Des soucis de parent à ceux de parent d'élève

Les parents d'élèves sont d'abord des parents. Cette responsabilité est sans doute moins définie aujourd'hui par un lien de filiation biologique que par un attachement affectif et le sentiment d'une responsabilité à l'égard de l'enfant. Complémentairement, il existe une définition floue, et modulable au gré des contextes et des groupes de parents, des responsabilités de parents d'élèves. Fondamentalement, l'idée est toutefois de construire une relation à la fois de surveillance, d'intérêt et d'attention à un enfant qui devient très tôt un élève. La posture de parent d'élève se construit dans une superposition de différentes temporalités : depuis l'attention quotidienne portée à l'enfant (être « présent », « être derrière ») jusqu'à la planification, à plus ou moins long terme, de sa scolarisation.

Dans ce contexte, ouvrir l'école est un engagement à mieux accueillir les parents et à mieux communiquer sur l'univers scolaire avec eux. Une place centrale est accordée dans l'ouvrage à la façon dont les dispositifs mettent les parents en situation d'élaborer progressivement leur compréhension de l'école en leur offrant des opportunités d'observation et de participation, voire d'acquiescer une compétence pédagogique, dans une démarche qui leur est personnelle. C'est un apprentissage de la relation avec les enseignants et de leur propre capacité d'action dans et hors de l'école. C'est aussi accepter de dialoguer avec un parent « usager ». L'accroissement de la compétition scolaire rend les parents toujours plus soucieux du « capital scolaire » de leur enfant, ce qui les oblige à jongler entre défiance et réassurance. Le besoin d'être rassuré sur le niveau d'enseignement de l'école, et sur celui de leur enfant existe chez tous les parents, même si les parents des milieux populaires mettent davantage en avant le relationnel dans leur motif de satisfaction. On perçoit combien leur demande d'une école conviviale est structurée par l'angoisse que leur enfant connaisse des difficultés scolaires. L'école, alors, représente un ensemble de ressources que font jouer les parents, bon gré mal gré, aussi bien au niveau des actions collectives dans l'établissement qu'au niveau des classes et des relations individuelles avec les enseignants. ■

# La région : un service public d'éducation décentralisé

Michèle Théodor, chargée de mission à la région Rhône-Alpes (direction des lycées)

## Décentralisation et déconcentration

Le découpage de la France en communes et départements remonte à la Révolution alors que les régions sont plus récentes. En 1955, « 21 régions de programme » ont été créées. Les pouvoirs politiques marquaient ainsi leur volonté de décentraliser certaines compétences aux collectivités locales et territoriales. Mais ce n'est qu'en 1982, avec les « lois Deferre », que la décentralisation s'engage véritablement. En 2004, un ensemble de nouvelles mesures de décentralisation nommées « acte II » de la décentralisation, consiste à transférer aux collectivités territoriales certaines compétences de l'État et les ressources correspondantes. La décentralisation repose sur trois principes : l'absence de tutelle d'une collectivité sur une autre, le maintien des différentes structures d'administration locale existantes, la compensation financière des transferts de compétences. La déconcentration des services de l'État devient, avec la loi de 1992, le principe de l'organisation administrative française. Les services déconcentrés de l'État constituent l'administration de droit commun et sont les interlocuteurs des élus des collectivités territoriales.

## Deux assemblées pour une région

La région est composée de deux assemblées : le conseil régional qui est l'assemblée délibérante élue au suffrage universel et le Conseil économique et social (CESR) qui est l'assemblée consultative. Cette dernière est composée de membres issus des différents secteurs socio-économiques, désignés par leurs organismes d'origine pour six ans. Le conseil régional règle par délibération les affaires de la région, il émet des avis sur les problèmes afférents à ses compétences. Le conseil régional élabore son règlement intérieur qui détermine notamment le nombre, les compétences et le mode de fonctionnement de ses commissions. La commission permanente est composée du président et des vice-présidents du conseil régional, elle remplace de fait le conseil entre ses réunions.

## Domaines de compétence

– *L'éducation et la formation professionnelle* : construction et entretien des bâtiments des

lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes ; dotation au fonctionnement, équipement en matériel pédagogique (micro-ordinateurs, matériel audiovisuel...) ; aide aux formations ; recrutement et gestion – dont la rémunération – des personnels TOS des lycées ; participation au financement des établissements universitaires ; définition et mise en œuvre de la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes ; formations sanitaires et sociales ; programme d'apprentissage et de formation professionnelle continue ; plan régional de développement des formations professionnelles ; développement cohérent des filières de formation ; politique d'orientation et d'accompagnement vers l'emploi ou le développement de la validation des acquis par l'expérience (VAE).

– *L'aménagement du territoire* : organisation et développement du territoire en cohérence avec les politiques de l'État et des autres collectivités ; protection de l'environnement ; valorisation et protection du patrimoine ; développement durable ; élaboration d'un schéma régional des infrastructures et des transports ; organisation du schéma des transports régionaux ; modernisation et développement des services TER : augmentation des fréquences des voyages, aménagement des gares, mise en place des tarifs...

– *Le développement économique et l'emploi* : coordination de l'action économique locale et régionale ; soutien aux créations d'entreprises ; élaboration d'un schéma régional de développement économique équilibré...

– *La culture* : organisation et financement des musées régionaux ; inventaire du patrimoine culturel ; organisation et financement du cycle d'enseignement artistique professionnel initial.

– *La santé* : possibilité d'exercer des activités en matière de vaccination de prévention (tuberculose, lèpre, sida, MST).

## Des déséquilibres ?

Le transfert des compétences de l'État aux régions interroge l'exercice des pouvoirs et les équilibres en matière de décisions. C'est ainsi que l'Association des régions de France (ARF) estime que la concertation entre l'État et les élus régionaux est insuffisante, voire inexistante, dans certains cas, comme pour la réforme du bac professionnel en

## Quelques dates clés

1972 : création des Établissements publics régionaux (EPR) dotés de deux organes (le conseil régional non élu, et le Conseil économique et social régional) mais l'exécutif régional est détenu par le préfet de région.

1982 : lois de décentralisation qui érigent la région en « collectivité territoriale de la République » au même titre que la commune et le département. Les régions se voient confier des compétences propres accompagnées de recettes fiscales et de transferts de l'État.

1983 : premières élections au suffrage universel des régions d'outre mer.

1986 : premières élections au suffrage universel direct des conseillers régionaux de métropole

2003 : reconnaissance de la région dans la Constitution.

2004 : transfert de nouvelles compétences dans le cadre de la décentralisation, notamment le rattachement des Techniciens ouvriers et de service (TOS) aux effectifs de la région.

trois ans qui modifie potentiellement les flux d'élèves en apprentissage. L'Association des régions de France craint que la suppression de la carte scolaire provoque un déséquilibre dans la gestion du patrimoine des lycées. Elle demande, s'appuyant sur un récent rapport du Sénat, que les plans régionaux de développement des formations aient une valeur prescriptive pour l'ensemble des acteurs, y compris pour l'État, ce qui suppose notamment la mise en place d'un service public régional d'information, d'orientation et d'insertion. On constate que le périmètre des missions dévolues à la région n'est pas encore pleinement stabilisé, des clarifications demeurent nécessaires, des réponses à inventer dans l'articulation des responsabilités. ■

# Dispositifs relais : quels effets pour la réussite des élèves ?

À partir d'une étude portant sur six ateliers relais de l'académie de Lyon (ici présentée par Myriam Chéreau), deux journées de formation ont été organisées à l'INRP en septembre 2008. Les interventions, dont nous vous rendons compte ici, ont porté sur le « décrochage cognitif » des élèves (Stéphane Bonnéry) et la prévention du décrochage scolaire en Europe (Kay Kinder).

## Une étude académique

### Myriam Chéreau

Cette étude a porté sur des ateliers relais. Ce sont des dispositifs qui constituent un des outils privilégiés de lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale de collégiens soumis à l'obligation scolaire. Ils proposent un accueil temporaire dans le but de les réinsérer dans un parcours de formation et de les remobiliser dans les apprentissages. Cette étude a répondu à une demande du recteur de l'académie de Lyon qui souhaitait connaître le fonctionnement des ateliers relais et plus précisément les effets du passage dans les ateliers relais. Par ailleurs les associations populaires qui engagent les animateurs, enseignants, et éducateurs dans les ateliers relais ont voulu connaître la spécificité de leurs interventions auprès des élèves. Le centre Alain Savary de l'INRP et le centre académique Michel Delay ont conduit conjointement ce travail.

### Vers une remobilisation cognitive ?

Ainsi nous avons pu constater que la resocialisation de ces jeunes était un objectif globalement réalisé par les ateliers relais sur un mois environ mais qu'il n'en était pas de même concernant la remobilisation cognitive. Que signifie ce terme ? Nous entendons d'une part l'entrée dans l'activité intellectuelle proprement dite et d'autre part, la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. Nous avons fait l'hypothèse que, pour obtenir un réinvestissement scolaire plus efficace et pour inscrire les effets du passage en dispositif relais dans la durée, trois conditions sont à réunir. Premièrement, il est nécessaire de tenir compte du système dans lequel s'inscrivent les

dispositifs relais en relation avec la classe de collège d'origine du collégien. Deuxièmement, les apprentissages des élèves dépendent aussi des pratiques professionnelles pédagogiques du collège et des ateliers relais. Troisièmement l'élève en tant que personne dotée d'une histoire individuelle a un rôle non négligeable dans son parcours de remédiation.

Notre méthode d'investigation a reposé sur des entretiens avec les acteurs concernés : élèves issus principalement de la classe de cinquième, agents des collèges et des relais et familles. Les discours transcrits, matériau de base de notre travail, ont d'abord été regroupés par type d'acteurs dans les six ateliers retenus, puis comparés entre eux pour faire ressortir la part invariable et singulière de chacun d'eux. Dans notre analyse, nous avons été accompagnés par un chercheur. De plus, nous nous sommes appuyés sur les textes réglementaires et nous avons étayé notre réflexion par divers travaux de recherche.

### Le fonctionnement des six ateliers

Conformément aux textes réglementaires, ces ateliers avaient pour orientation principale « la lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale des jeunes soumis à l'obligation scolaire ». Sur le terrain, une première moitié de ces ateliers a travaillé suivant l'objectif de « favoriser la réinsertion effective des élèves dans le collège d'origine » et l'autre moitié a opté pour l'amélioration du développement personnel de l'élève, sa socialisation et ses apprentissages. Certains modes de fonctionnement leur étaient communs comme l'élabo-



**Myriam Chéreau**, professeur de lettres, est à mi-temps chargée d'études au centre Alain-Savary de l'INRP et formatrice au centre académique Michel-Delay (académie de Lyon). Avec Michèle Théodor, elle a coordonné cette étude que vous trouverez en ligne sur le site du centre Alain-Savary. Elle coordonne la Lettre réseau relais également en ligne.

ration d'un contrat signé par l'élève et sa famille, l'organisation en modules de quatre semaines environ privilégiant deux matières, les maths et le français, et une pédagogie de projet avec des activités dites de contournement comme l'équitation. Le suivi de chaque élève était assuré par un carnet d'accompagnement, une fiche de suivi, etc. Selon les personnels des collèges et des relais, l'utilisation de ces outils n'a pas été jugée efficace : les modalités de renseignements consignés comme la circulation de ces outils entre le relais et le collège ont posé problème au quotidien. Enfin, le personnel des ateliers relais a connu des difficultés de financement et de collaboration entre les différents acteurs suite à des logiques professionnelles différentes.

### Quelques propos d'acteurs

L'analyse des entretiens a convergé sur un certain nombre de constats : la plupart des élèves orientés vers les ateliers relais ont eu en classe un comportement inadapté, ont fourni très peu de travail et obtenu des résultats faibles bien qu'ayant tous des capacités pour réussir. Pour beaucoup, la rupture avec la forme scolaire habituelle a été bénéfique : apport méthodologique, accompagnement individualisé, entretiens réguliers avec les professionnels des relais ont contribué à les mettre en confiance, les faire progresser et à pacifier la relation avec les adultes.

Les professeurs nous ont parlé d'élèves qui n'étaient pas à leur place au collège, se rebellaient contre l'autorité, décrochaient scolairement. Ce n'est donc pas l'absentéisme qui présidait au choix d'orientation en atelier relais. Par ailleurs, les difficultés évoquées n'ont pas été clairement identifiées sur le plan cognitif et les discours ont eu tendance à essentialiser certains élèves qualifiés d'« ingérables », ce qui renseigne aussi sur l'impuissance des professionnels à gérer ce type d'élèves. CPE et professeurs utilisaient le même lexique dépréciatif pour identifier ces élèves. Les intervenants des ateliers ont éclairé autrement les difficultés de ces élèves en évoquant des problèmes d'ordre affectif, psychologique faisant obstacle selon eux à leur apprentissage. Ce sont les seuls à avoir cité le point de vue des élèves.

Les attentes des familles ont principalement porté sur l'espoir que leur enfant suive une scolarité normale pour avoir un « bon métier » plus tard. Certaines d'entre elles ont au départ été méfiantes à l'égard du dispositif relais craignant une absence d'affectation scolaire compte tenu des difficultés antérieures. À cet

égard, nous pouvons évoquer l'analyse des chercheurs qui met en lumière la perception des dispositifs relais comme « un début de sortie définitive de la scolarisation [...] ou une voie de garage ou un sas d'attente de la fin de la scolarité obligatoire »<sup>1</sup>. Enfin, les élèves ont idéalisé l'école primaire au détriment des années de collège marquées par un comportement perturbateur, des résultats très faibles dans plusieurs matières. Pour expliquer cela, des élèves ont incriminé un enseignant qui, de leur point de vue, ne les aimait pas ou se sont accusés eux-mêmes de ne pas faire des efforts... Ils ont rarement manifesté le désir d'aller dans un atelier relais.

### Entre ruptures et continuités

La rupture produite par l'orientation en atelier relais intervient à un moment de crise alors que la situation scolaire n'a pas cessé de se dégrader. Souvent les acteurs en ont cherché la cause : les professeurs ont parlé de « pathologies familiales » lourdes représentant un obstacle important à la scolarité de l'enfant. Mais les travaux de recherche fournissent d'autres éclairages à propos de ces élèves issus de milieux populaires qui « allient à la fois fragilités des ressources et ruptures de l'histoire familiale ». L'entrée dans l'atelier relais a instauré une rupture pour permettre à la classe de retrouver de la sérénité et à l'élève de trouver un soutien. Durant les semaines d'atelier, l'élève s'est construit une image plus positive de lui-même qu'il manifeste par un sentiment nouveau de bien-être.

Le retour au collège est marqué par une amélioration du comportement durant quelques semaines mais aussi par un problème que tous appréhendent : le rattrapage des cours dont on peut se demander s'il participe à la remobilisation cognitive. La question se pose de savoir quelle est la priorité du dispositif. S'il s'agit de faire évoluer le jeune, et comme le déclare Paul Fustier<sup>2</sup>, de lui attribuer « des caractéristiques nouvelles dans un changement qui, in fine, ferait renaître l'adulte » alors, il paraît important que le retour en classe fasse avant tout l'objet d'une démarche de valorisation des progrès survenus même minimes.

Reste à savoir si ce type de dispositif est propre à réaliser progressivement des transformations d'identité. Nous avons observé que le passage en atelier relais s'opère chronologiquement en trois temps. Il y a d'abord la phase de rupture avec la classe d'origine, puis l'intégration de l'élève dans un autre lieu, l'atelier relais qui va le faire évoluer, et enfin le retour

1. Kerrhoubi Martine, Millet Mathias, Thin Daniel. *Classes relais et familles accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson : CNFE-PJJ, 2005

2. Fustier Paul. *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod, 2000.

au collège où l'élève devrait prendre une autre place et gagner un nouveau statut. Cela n'est pas sans rappeler des formes de rites de passage dont fait état l'anthropologue Van Gennep<sup>3</sup> à propos de rituels des sociétés traditionnelles. Il décrit trois phases : la phase de séparation comparée à une sorte d'arrachement, la phase de marginalisation dans un lieu où les personnes se forment à leur identité future grâce à l'action d'initiateurs et la phase d'agrégation des personnes dans la communauté mais avec une nouvelle position ou un nouveau statut supérieur à celui précédent le rituel. Nous avons retrouvé des points communs avec le parcours de ces élèves des ateliers relais.

### Des acteurs et des pratiques en tension

Pour éclairer le décrochage scolaire des élèves, les acteurs des collèges sollicités n'ont pas interrogé les dispositifs pédagogiques ni les relations entretenues avec ces élèves, ni l'organisation structurelle. Ainsi ils ont considéré que le comportement perturbateur de certains élèves avait entraîné des difficultés d'apprentissage. Or, contrairement à ces représentations, des travaux de recherche<sup>4</sup> ont révélé que les problèmes d'ordre cognitif étaient présents avant les manifestations extérieures de rébellion. Par ailleurs les professeurs des collèges disent avoir été déçus par les ateliers relais car ils attendaient autre chose qu'une amélioration du comportement et des résultats à court terme. Certains ont perçu les choix pédagogiques inadéquats à ceux du collège, car trop centrés sur une approche concrète des notions étudiées. Les professionnels des relais ont parfois remis en cause le faible seuil de tolérance et aussi d'adaptation des enseignants des collèges à l'égard de ces élèves. Ils leur ont donné confiance par une démarche de projet et de responsabilisation tout en restant conscients que les améliorations restaient fragiles.

Nous avons pu analyser que l'autorité des professeurs a été remise en question par ces collégiens. Sollicitant l'enseignant de manière décalée sans respecter les règles de communication en classe, ils ont créé des conflits et les enseignants ont eu bien du mal à maîtriser leurs émotions dans ces moments de tension. Le chercheur Daniel Thin écrit à ce sujet : « la légitimité d'institution est d'autant moins opérante et l'autorité pédagogique est d'autant plus à conquérir que la distance entre les logiques scolaires et celles des collégiens est plus grande »<sup>5</sup>. C'est pour aider les jeunes à respecter la loi que les acteurs des relais ont institué

des entretiens individuels et collectifs. Des séances de travail scolaire individualisées ont porté sur les savoirs fondamentaux en maths et en français ou sur une aide méthodologique, aidant les élèves à se sentir plus en sécurité pour apprendre. Cependant les tâches proposées dans les ateliers relais n'ont pas été suffisantes pour réinvestir en transférant ce qui avait été appris dans de nouveaux contextes d'apprentissage au collège.

Nous avons pu nous apercevoir que les logiques professionnelles des acteurs étaient différentes. Les intervenants des relais ont opté pour une posture valorisant les élèves : ils nous rappellent qu'ils sont « des professionnels de la relation »<sup>6</sup>. Pour certains d'entre eux, l'un des buts implicites des ateliers relais est de faire évoluer les pratiques pédagogiques du collège. Par rapport à eux, des enseignants des collèges ont parfois exprimé un sentiment de culpabilité envers des élèves en grande difficulté et rappelé que les conditions d'exercice ne sont pas les mêmes, compte tenu du nombre d'élèves, de la gestion du temps, du programme à tenir, etc. Malgré les outils mis en œuvre entre collèges et relais, on a pu comprendre que le lien entre les professionnels était difficile à établir et dépendait de la volonté individuelle plus que d'une stratégie collective.

### Des élèves en évolution

Les adolescents interrogés ont vécu l'école sur un registre affectif et ont perdu le sens de leur scolarité, se dévalorisant, se sentant rejetés, pensant que le collège n'était pas fait pour eux. Pour faire face à ce mal être, des élèves ont mis en place des stratégies. Le sociologue François Dubet<sup>7</sup> en distingue trois. La première consiste à ne plus jouer le jeu scolaire (en n'apportant plus ses affaires par exemple). La deuxième vise à développer, en apparence seulement, les signes de la participation scolaire. La troisième laisse place à la résistance, parfois avec violence. Les ateliers relais les ont conduits à évoluer en respectant les règles et en s'investissant davantage durant quelques semaines. Ils ont appris des choses d'une autre manière plaisante et ont pu s'impliquer et compris que les professeurs étaient là pour travailler et qu'il fallait les respecter. Ils ont construit une relation interpersonnelle plus authentique avec les adultes. Plusieurs se sont sentis reconnus, prenant conscience qu'ils pouvaient réussir. Et une fois passée l'appréhension du retour au collège, ils ont vécu les relations aux autres, du moins pendant quelque temps, de manière apaisée et ont été parfois étonnés de leurs progrès. ■

3. Van Gennep Arnold. *Les rites de passages. Etudes systématiques des rites*. Paris : Picard, 1981.

4. Bonnéry Stéphane, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire ». In Glasman Dominique (dir.) *Qu'est-ce que la déscolarisation ?* Paris : La Dispute, 2004.

5. Thin Daniel, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collégiens des quartiers populaires », in *REP* n° 139, INRP, avril-mai-juin 2002.

6. Opus cité.

7. Dubet François. « Les accidentés de l'école ». In Brandibas Gilles et Fourastié Raymond (dir.) *Les accidentés de l'école*. Paris : l'Harmattan, 2005.

# Entre enseignement et sélection : l'exemple d'Amidou

**Stéphane Bonnéry**



**Stéphane Bonnéry**

est maître de conférences à l'université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis. Il a notamment publié : *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : éd. La dispute, 2007, 256 p. ; *Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, 256 p. (co-écrit avec Élisabeth Martin). Certains de ses articles sont disponibles sur internet : [sejed.revues.org/document109.html](http://sejed.revues.org/document109.html) ; [cren-nantes.net/IMG/pdf/Bonnery.pdf](http://cren-nantes.net/IMG/pdf/Bonnery.pdf) ; [cnam.fr/griot/colljeunes.htm](http://cnam.fr/griot/colljeunes.htm).

Ce que je vous présente ici est le résultat d'un travail de recherche conduit dans des établissements très populaires. J'ai, pendant deux ans, suivi des élèves de la deuxième moitié du CM2 au premier trimestre de cinquième en passant par l'année de sixième. Pour faire comprendre mon propos, je voudrais développer un exemple, celui d'Amidou qui est dans l'une des classes de sixième. Pour lever tout malentendu disons que, pour moi, la question de l'origine nationale ou « ethnique » n'est pas centrale. Quand on se plaint du nombre de nationalités représentées dans un établissement, il faut savoir que Louis-le-Grand est l'établissement de la région parisienne qui accueille le plus grand nombre de nationalités différentes. Mais les enfants d'ambassadeurs n'ont pas de problèmes de compréhension ! La question n'est pas seulement celle de l'origine géographique ou « ethnique » mais bien davantage celle de l'origine sociale. Dans notre pays, dans nos sociétés occidentales, le savoir comme toutes les autres richesses est inégalement partagé.

## Entre démocratisation et sélection

Même si toutes les familles, y compris populaires, ont des formes de savoirs et de culture, une certaine forme de culture – la culture scientifique, la culture littéraire – a été pendant très longtemps l'apanage des privilégiés. Aujourd'hui, le pari de la démocratisation scolaire n'a pas totalement abouti. Disons que nous sommes au milieu du gué. Notre système scolaire est, finalement, le résultat d'un compromis historique réalisé depuis les années cinquante : entre démocratisation et sélection. Une part de démocratisation : tous les enfants entrent au collège, ce collège est unique, un grand nombre de ces enfants entre au lycée voire au lycée général et même à l'université. Mais une importante sélection demeure et produit des résultats inéquitables. Parce que la société est faite de contradictions ce compromis est instable. Des choix sont à faire et les contradictions qui déchirent la société tout entière sont aussi présentes à l'école. Elles interrogent la mission de l'école dans la société et, même si elles ne concernent pas que les enseignants, elles les intéressent au premier chef.

## Une famille « normale »

Mon exemple se situe donc dans une classe de sixième que fréquente Amidou, un enfant de famille très populaire. Contrairement aux idées reçues, sa famille n'est pas démissionnaire. Les familles démissionnaires n'existent pas ! Simple-ment, dans sa famille, on maîtrise peu les codes scolaires. Quand Amidou part à l'école le matin, on lui demande simplement d'être sage, de se taire, d'écouter et de faire ce qu'on lui demande de faire. Et, quand il rentre le soir, on lui demande bien comment cela s'est passé, mais personne n'a les éléments de connaissance nécessaires pour aller plus loin. Il me semble que cette famille est une famille normale, normale au sens de moyenne. La famille fait confiance à l'école pour assurer la transmission des savoirs, d'une culture commune, pour que chaque enfant soit un futur adulte, un futur citoyen, un futur salarié qui aura des outils intellectuels pour faire face au monde. Et il est tout à fait scandaleux de culpabiliser les familles. L'idée de « handicap socioculturel » pose donc un gros problème ! Cela dit quelque chose d'exact : toutes les familles ne maîtrisent pas la culture scolaire, il y a des écarts importants. Oui, mais parler de « handicap socioculturel » reviendrait à dire que ces familles handicapent leurs enfants, qu'elles pénalisent. Cela signifierait qu'il est nécessaire d'arriver à l'école en étant déjà suffisamment familier de la culture scolaire. Mais très peu d'enfants sont dans ce cas.

Voici les chiffres du ministère : 54 % des collégiens ont un chef de famille qui est soit ouvrier (27 %) soit employé (17 %) ou bien sans activité, sans profession (10 %). Comme il y a une très forte correspondance entre le type d'emploi et le niveau de qualification, cela signifie que 54 % des élèves de collège ont des parents qui n'ont probablement pas fait d'études, pas plus loin que le BEP. Ce n'est pas un problème, c'est la norme. Ainsi la majorité des élèves de notre pays n'ont que l'école pour apprendre les savoirs scolaires. Ils n'auront pas droit, à la maison, à une reprise de la leçon sur le théorème de Thalès ou sur la morphologie du conte de Vladimir Propp – qui est au programme de la sixième, comme chacun sait. Amidou appartient à cette famille

normale qui n'a pas les moyens d'aider ses enfants. L'ensemble des 15 % d'élèves, faibles dès le début de la sixième, viennent de familles qui sont de bonne volonté mais qui ne savent pas, qui ne peuvent pas aider leurs enfants. Mais l'école n'est-elle faite que pour les familles qui savent ?

### Colorier une carte de géographie ?

Amidou est en cours de géographie et c'est la première fois de l'année qu'ils font une carte de géographie. Il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron. Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code. Elle dit et redit : « Quand il y a plus de 1 000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ; « Si c'est moins élevé c'est moins foncé », etc. Amidou lui, agit comme à l'école élémentaire : il cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte. Ainsi, avec d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là c'est vert ? ». Et l'enseignante répond : « Mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... ». Mais, quand elle explique pourquoi c'est le marron le plus foncé, Amidou et d'autres, n'entendent que le nom de la couleur et, tandis qu'elle donne les explications, ils se contentent de colorier, sans essayer de comprendre.

Pour Amidou, il est évident qu'il est là pour « faire le travail » c'est-à-dire pour appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. À l'inverse, pour l'enseignant – qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact. Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue. Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire. Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand je lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond :

« Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte » !

### Quel modèle d'élève ?

Au-delà de l'anecdote, il importe de voir que, quand l'école ne prend pas complètement en charge le travail d'explicitation aux élèves, eux en trouvent ailleurs. D'ailleurs, Amidou pense que c'est parce que l'enseignante est raciste. Il ne s'agit pas de chercher des coupables. Les familles ne le sont pas. Les enseignants, ceux de primaire comme ceux de collège, ne le sont pas plus. Ce sont bien davantage les dispositifs pédagogiques, qui sont en question, et ce, dans le contexte de notre société, où les savoirs sont de plus en plus complexes ce qui implique que l'écart, entre ce que les élèves de familles populaires connaissent et qu'ils doivent apprendre, augmente. La contradiction entre démocratisation et sélection va croissant. L'école, et elle seule, peut prendre en charge ce problème. Pour cela, il faut qu'elle en ait les moyens, que les conditions soient réunies. Notamment, la question de la formation des enseignants est importante, comme la prise de conscience du modèle implicite d'élève qui pilote les dispositifs pédagogiques, comme du modèle qui pourrait le remplacer. Mon livre est illustré par le penseur de Rodin coiffé d'un bonnet d'âne : ce n'est pas l'enfant qui porte un bonnet d'âne, c'est nous, adultes de la culture cultivée, pas nécessairement un enseignant, qui avons du mal à comprendre ce que les élèves ne comprennent pas. C'est ce défi qui est à relever : quel modèle d'élève pilote le système scolaire ? Celui qui peut comprendre avec l'aide de sa famille ou celui qui n'a que l'école ? ■

# Prendre en charge les jeunes « vulnérables »

**Kay Kinder**, directrice de recherche du NFER (National Foundation for Educational Research), Royaume-Uni (UK)



**Kay Kinder** qui a été enseignante en primaire est, depuis vingt ans, chercheuse en éducation. Elle est actuellement directrice de recherche du secteur nord du National Foundation for Educational Research (NFER) au Royaume-Uni et coordonne une vingtaine de chercheurs basés à York. Depuis 1994, elle a dirigé des projets portant sur la déscolarisation et les jeunes « vulnérables ». Elle conduit également des projets de recherche sur le rôle de différents services et organismes qui accompagnent ces jeunes déscolarisés.

En Angleterre un grand nombre d'élèves « décrochent » de l'école. L'Europe compte 15 % de jeunes « décrocheurs ». Mes recherches ont porté sur ces phénomènes de décrochage que j'ai observés pendant cinq ans : j'ai travaillé avec les enseignants et les élèves en essayant de comprendre leurs points de vue, leurs perspectives, leurs mondes.

## Le problème

C'est au Royaume-Uni que l'on trouve le plus grand nombre de jeunes vivant dans des familles connaissant des problèmes de chômage. Les jeunes anglais sont parmi ceux qui éprouvent un fort sentiment de mal-être. De même, le Royaume-Uni figure parmi les pays de l'OCDE dont les habitants sont les plus pessimistes sur les questions des relations familiales, des conduites à risque, de la participation à l'éducation, des problèmes d'emploi, d'aspirations à un mieux-être, de criminalité, d'insécurité.

En Angleterre, en 2006-2007, près de 10 000 enfants ont été exclus définitivement d'un établissement scolaire, 343 840 ont été exclus à titre temporaire. Chaque jour, 63 000 enfants ne sont pas à l'école<sup>1</sup>. Décrocher de l'école peut être interprété comme une réponse de base qui consiste à fuir ou faire face (*flight or fight*). En effet, la peur, la colère, l'ennui, l'aliénation, l'anomie, sont des expériences émotionnelles profondes qui conduisent les jeunes à la fuite. Ce peut être aussi un choix délibéré en lien avec les pratiques dominantes dans les familles ou les groupes de pairs.

Les jeunes les plus susceptibles de décrocher sont des enfants placés, des élèves appartenant à une minorité ethnique, des élèves exclus, des élèves nécessitant un soutien éducatif spécialisé, des enfants scolarisés à la maison, des migrants, des jeunes délinquants, des jeunes soutiens de famille, des gitans ou gens du voyage, des demandeurs d'asile, des parents encore adolescents, des enfants absentéistes. Et ce sont surtout des garçons.

## Quelles sont les causes de cette vulnérabilité ?

À partir des entretiens réalisés avec les enseignants, on peut identifier quatre facteurs clés liés à l'individu, la famille, la communauté ou

encore à l'école. Mais la politique éducative nationale a aussi une influence forte. Selon les pays et les régions, il existe des différences quant à la durée de l'enseignement obligatoire, à la pratique du redoublement et à la diversification des parcours (voies professionnelle et générale) comme aux modalités de choix de ces parcours. Tous ces facteurs s'interpénètrent. Du côté des individus, les enseignants et les jeunes mentionnent le manque de confiance ou d'estime de soi, un sentiment d'incompétence sociale, d'inaptitude scolaire, les mauvaises relations avec les pairs ou le besoin d'un soutien éducatif spécialisé avec une incapacité à se prendre en charge. L'école est perçue comme une jungle dans laquelle les jeunes ont du mal à trouver leur place et qui exige beaucoup de « mobilité psychologique ». À ce mal être s'ajoutent bien souvent d'importants problèmes de santé (de drogue notamment), facteurs d'absentéisme.

Dans les familles, l'absentéisme est souvent toléré par les parents, la scolarité des enfants n'est pas valorisée. Les jeunes rencontrent des problèmes domestiques importants, des dysfonctionnements familiaux (drogue, alcool, violence) ou peuvent être perturbés par des événements difficiles (décès, divorce, arrivée de nouveaux frères ou sœurs). Les compétences parentales sont inadéquates ou contradictoires par rapport au comportement social. Les attentes sont divergentes. Au sein de la communauté, le chômage, la pauvreté, les problèmes sociaux induisent souvent un sentiment de résignation, un manque d'estime de la communauté pour elle-même. L'école n'apparaît pas comme une priorité et les jeunes peuvent préférer des économies alternatives.

L'ambiance de l'école est importante. Il faudrait prendre en compte le ressenti des jeunes notamment quand ils évoquent leur stress, leur mal-être voire leur panique. Les facteurs relationnels sont essentiels, que ce soit avec les enseignants ou avec les pairs. On constate une corrélation entre le niveau de décrochage et le sentiment de méfiance voire d'aversion envers les enseignants. Ceux-ci parlent de « dépression systémique ». En ce qui concerne les pairs, les jeunes susceptibles de décrocher se retrouvent dans un des quatre types d'attitudes suivants : l'« outsider » ou le « solitaire » c'est-à-dire celui qui n'arrive pas à avoir de bonnes rela-

1. Source : DFES 2007



tions avec les pairs ; l'« émigré » dont la vie sociale est déconnectée de l'école (tous ses copains sont en dehors de l'école) ; le « meneur » qui par ailleurs n'établit pas de bonnes relations avec les enseignants ; le « suiveur » qui peut décrocher pour suivre le « meneur ». Il importe de penser à ces attitudes quand on veut élaborer des stratégies d'aide.

L'organisation même de l'école peut contribuer à la fragilisation des plus vulnérables. En effet, les programmes peuvent paraître trop scolaires, peu pertinents, les procédures d'examen et d'évaluation inappropriées. A-t-on assez de temps à consacrer au suivi personnalisé ? Les enseignants subissent la pression des programmes et ne consacrent pas assez de temps aux jeunes, à leurs sentiments. La pédagogie, les méthodes sont-elles adéquates ? Ne sont-elles pas trop formelles ? Favorisent-elles l'apprentissage actif ? Les discussions ? Le style d'apprentissage de certains jeunes n'est pas compatible avec les normes scolaires.

A-t-on les moyens d'identifier ces facteurs de vulnérabilité et de les prendre en compte pour prévenir le décrochage ?

### Des stratégies à quatre niveaux différents

Elles se situent aux niveaux national et local, en s'appuyant sur des politiques et des programmes de prévention et correction ; au niveau de l'organisation de l'école, en améliorant son éthique, son ambiance ; au niveau des acteurs, en leur attribuant de nouveaux rôles ; et en dehors de l'école, en utilisant les aides extérieures (bénévoles, travailleurs sociaux, professionnels de santé, etc.).

Il n'est pas imaginable que chacun, isolément, résolve le problème du décrochage – dans l'école, par exemple, les acteurs habituels doivent accepter de voir évoluer leurs rôles et leurs pratiques et envisager des collaborations avec d'autres personnels sociaux et éducatifs. De même, il n'est pas raisonnable de supposer qu'une politique locale ou nationale puisse être efficace si elle est imposée : elle doit s'adapter aux contextes, aux circonstances, tant au niveau d'une région, d'une localité, d'une école. Les initiatives, les projets, les programmes supposent un investissement et une forte implication de tous les acteurs et une mise en place dans le long terme.

### Des stratégies dans trois directions

Une première stratégie concerne le suivi des élèves, les problèmes d'assiduité scolaire et de comportement. Il est nécessaire d'identifier les

problèmes sociaux et comportementaux pour penser à des alternatives favorisant les apprentissages (un autre environnement physique, une ambiance différente ou un autre type d'apprentissage). Il est très important de suivre et prévenir l'absentéisme aux niveaux national, régional comme à celui de l'école. Différentes méthodes peuvent être envisagées : comptabiliser le nombre d'élèves absents ; distribuer une récompense aux élèves assidus (par exemple un réveil !) ; proposer un encas avant l'école ; faire en sorte que les jeunes aient envie de revenir à l'école l'après-midi, etc. Sans oublier le rôle des parents dans ce suivi : on peut les appeler sur leurs téléphones mobiles ! Des opérations « coup-de-poing » ont pu être menées pour aller chercher les élèves absents. En Angleterre, il est possible d'engager des poursuites judiciaires à l'encontre des parents dont les enfants ne vont pas à l'école. Quelles que soient les méthodes, il est capital que les parents, la communauté, les pairs y soient associés.

La seconde stratégie est liée à l'approche extra-curriculaire : il s'agit encore de se préoccuper des problèmes comportementaux et des relations des jeunes à l'école plutôt que des contenus. Les politiques et les communautés ont des rôles à jouer. Des politiques contre le racket, le racisme, pour la discipline peuvent être mises en place. À l'école, le suivi personnalisé des élèves pourrait être assuré par des enseignants endossant ce nouveau rôle et devenant conseillers personnels, parrains ou tuteurs, en assurant une liaison avec les parents, en les informant des performances de leur enfant et en permettant leur implication. Une attention particulière doit être portée aux étapes importantes de la scolarité. Pour encourager l'assiduité, on peut aussi instaurer un système de tutorat par les pairs. La communauté peut aussi entrer dans l'école : au Danemark ou en Écosse par exemple, des officiers de police sont parfois présents dans les écoles pour s'assurer que tout va bien.

La troisième stratégie s'attache aux apprentissages scolaires. Il s'avère nécessaire de prendre en compte des formes d'apprentissages différenciés, tant dans les programmes scolaires que dans la formation des enseignants. Ceux-ci devraient mieux connaître les différents styles d'apprentissage et les alternatives aux programmes traditionnels, les modalités d'évaluation et de certification adaptées, pour vérifier que les jeunes ont bien appris. Cela peut se traduire par des programmes plus courts ou plus flexibles pour s'adapter aux capacités de ces élèves décrocheurs. Pour compléter cette approche curriculaire, citons l'exemple d'unités spéciales qui proposent,

dans l'école, des activités extracurriculaires, axées sur le sport (Irlande) ou bien sur l'aide aux devoirs. Des parrainages sont également mis en place, soit en interne, comme le parrainage entre pairs ou bien un parrainage en provenance des entreprises locales ou de la communauté.

## Une approche holistique

Il faut, avant tout, identifier le « groupe client ». Ce qui n'est pas si facile, notamment lorsqu'on s'intéresse aux gens du voyage qui ne souhaitent pas être identifiés. Il faut également appréhender les différents acteurs en présence et clarifier les rôles et responsabilités, afin de constituer un maillage commun. Or, les valeurs, les rôles, les approches sont différents. Il faut donc s'assurer que les professionnels peuvent se comprendre et saisir ce que les autres veulent et peuvent faire. Plusieurs agences (« unités spéciales ») étant amenées à travailler ensemble, il est nécessaire de mettre en place des procédures partagées et des partenariats. En Angleterre, au niveau national, il n'y a plus cette multiplicité de services. On aborde le problème de manière holistique, il n'y a plus qu'un seul département : « *Department for children, schools and families* ».

Envisager une nouvelle configuration de ce maillage de professionnels, de services de santé, de personnes impliquées dans les écoles est fondamental, sans oublier la question du leadership. Il faut penser à la manière d'établir des relations avec les autres agences qui puissent aussi aider les jeunes en situation de décrochage. Dans ce maillage, l'intervenant clé ou l'enseignant référent a toute son importance. C'est lui qui va s'assurer que le jeune est soutenu, que sa culture est bien comprise. C'est grâce à ses qualités personnelles qu'il va savoir respecter le jeune, sa culture, son environnement, mais aussi nouer des relations avec les différents acteurs.

À partir de l'enquête, on a pu cerner quatre types d'enseignants « bons en empathie » avec les jeunes : ceux qui ont une conscience morale forte (socialisme ou religion) ; ceux qui furent d'anciens décrocheurs ; ceux qui « murmurent à l'oreille des jeunes », parce qu'ils ont quelqu'un de différent dans leur famille et ont une réelle compréhension de la différence ; ceux qui sont inspirés par d'autres enseignants ayant cette empathie (contagion de l'habileté à comprendre ces jeunes). Pour acquérir ou développer ces compétences d'empathie, de respect, il faut proposer une meilleure formation et information des enseignants.

Enfin, dans le milieu scolaire, on a vu que les programmes et les lieux devaient s'adapter. Pour cela, on peut proposer aux jeunes des programmes spécialisés, dans des unités spéciales, hors de ce lieu dont ils se sentent étrangers. Pour que les jeunes puissent garder leur libre arbitre, il est nécessaire de leur proposer d'apprendre dans une autre ambiance, selon une éthique différente. Mais ces unités spécialisées ne doivent pas être complètement déconnectées de l'école qui doit devenir un centre d'activité de la communauté, un lieu reconnu par elle. Cette communauté, dont les parents font partie, doit être impliquée dans l'éducation. Au-delà de l'élaboration d'objectifs communs entre la famille et l'école, il est important d'expliquer aux familles

en situation précaire (gens du voyage, migrants, demandeurs d'asile, etc.) que les apprentissages sont importants pour l'intégration. Et, s'il faut informer des droits à l'éducation et des opportunités, il faut aussi expliquer les devoirs et responsabilités.

## Éléments clés

Revenons sur la notion de vulnérabilité. Nous avons identifié les facteurs qui pouvaient favoriser cette vulnérabilité, les stratégies envisageables pour prévenir ou guérir du décrochage. Une question demeure : ces jeunes, qui se désengagent de la forme scolaire, sont-ils victimes de styles d'enseignement passésistes ? D'une image négative de l'école, comme d'un lieu sans intérêt où l'on est obligé d'aller et de rester longtemps ?

Les éléments clés pour ramener les jeunes vers l'apprentissage portent donc sur le sens même de ces apprentissages, des personnes qui les dispensent, et du contexte dans lequel ils se font. Ainsi, il est essentiel que les jeunes puissent établir des relations personnelles positives avec un adulte qui les respecte et qui puisse représenter pour eux un modèle de valeurs pro-sociales. On cherchera aussi à créer un sentiment de cohérence dans le cheminement d'apprentissage du jeune pour lui permettre d'entrevoir l'opportunité de réussir scolairement ou dans la formation professionnelle qui lui est offerte. Enfin, on leur donnera l'occasion d'apprécier des activités de loisir constructives qui leur feront retrouver un sentiment de réussite personnelle et ainsi d'estime de soi.

En résumé, pour que cette prise en charge du jeune « vulnérable » ou décrocheur soit efficace, le projet envisagé doit respecter une certaine éthique. Ce projet, intégré au dispositif local, dans un lieu accueillant et une ambiance détendue (informelle mais avec des limites) suppose une idéologie holistique et inclusive. Il insistera sur les relations enseignants-élèves, mettra ces derniers face à leurs responsabilités. Si l'accent est mis sur les compétences personnelles des jeunes, il faut aussi créer des occasions pour les apprentissages et prévoir une certification du projet. De la qualité des relations entre tous les acteurs dépend le succès du projet. L'élève doit voir que les autres s'investissent dans ce projet pour avoir envie de faire de même. Cela implique qu'il y ait collaboration entre élèves, mais aussi avec les parents, entre les élèves et le personnel, avec les autres agences, avec les écoles d'où viennent les jeunes. La mise en place d'un tel projet requiert, de la part de tous les intervenants, un haut niveau de compétence, une solide expérience de base, une très bonne compréhension des jeunes. Il nécessite un suivi relationnel constant avec les jeunes et donc une grande disponibilité, de savoir répondre rapidement aux problèmes rencontrés par le jeune, de prendre le temps de lui répondre et de lui répondre au bon moment. Enfin, toute prise en charge de jeunes décrocheurs, pour être efficace et durable suppose une bonne compréhension des autres agences, une mise en commun des procédures de suivi, des bases de données, un échange permanent d'informations, un travail d'intégration entre les multiples agences et une évaluation du travail accompli. ■

# Les visites d'études européennes

Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain-Savary, INRP

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) est une agence européenne qui a pour vocation de contribuer à la promotion et au développement de l'enseignement et de la formation professionnelle au sein de l'Union européenne. L'une de ses priorités est de soutenir les réseaux et les partenariats dans une Union européenne élargie. Les visites d'études européennes relèvent du programme transversal de la formation tout au long de la vie et font parties des actions coordonnées et soutenues par le CEDEFOP. Ce programme est accessible aux nationaux et résidents des vingt-sept pays membres de l'Union européenne ainsi que des trois pays de l'association européenne de libre-échange (Islande, Liechtenstein, Norvège) et des pays candidats comme la Turquie. Le CEDEFOP délègue aux agences nationales l'opérationnalité des visites d'études.

## L'agence Europe éducation formation France

C'est un groupement d'intérêt public placé sous la double tutelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, et du ministère du Travail des relations sociales et de la solidarité. L'une de ses missions est l'organisation de visites d'étude dont l'objectif prioritaire est le développement d'une dimension européenne dans l'éducation et la formation professionnelle. Ces visites d'étude sont mises en œuvre sur la base de partenariats transnationaux conclus entre les différents acteurs de l'éducation et de la formation publics ou privés. Dans le cadre d'actions décentralisées, l'agence nationale bénéficie du concours de nombreux relais locaux et régionaux : rectorats d'académie, services des relations internationales des établissements d'enseignement supérieur, réseau des ANPE, AFPA, etc.

En 2009, l'agence met en œuvre des stratégies d'éducation et de formation destinées à atteindre une plus grande efficacité et équité par différentes mesures visant : à réduire le nombre de personnes quittant l'école prématurément ou avec un faible niveau de compétence de base ; à favoriser l'inclusion économique et sociale des migrants ; à s'attaquer aux handicaps socio-économiques ; à soutenir l'acquisition précoce de compétences clés ; à renforcer la base de connaissances des politiques, etc.

## En quoi consiste une visite d'étude ?

Une visite d'étude correspond à une des actions clés du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013). L'objectif premier est de stimuler l'échange et la réflexion entre acteurs éducatifs sur un sujet d'intérêt commun et prioritaire au niveau européen et national. Un petit groupe de participants rencontre des acteurs de l'éducation et visite des lieux représentatifs de la mise en œuvre du sujet traité dans un pays hôte. En échangeant des idées et des pratiques innovantes, ils stimulent la qualité et la transparence de leurs systèmes d'éducation et de formation. C'est aussi une opportunité pour établir des contacts professionnels susceptibles de favoriser de nouveaux projets et créer des réseaux.

Le groupe se compose de dix à quinze personnes qui deviennent partenaires actifs pour analyser un aspect particulier de l'éducation et/ou de la formation dans le pays organisateur de la visite d'étude. Le séjour, qui dure

de trois à cinq jours, est subventionné pour les frais de séjour et de transport.

Pour l'année scolaire 2009-2010, le catalogue sera en ligne dans le courant du mois de février et le dépôt des candidatures exigé avant le 9 avril 2009. Une commission retient ou non la candidature selon des critères définis. Si la candidature est retenue, un contrat est signé avec le participant afin que celui-ci s'engage à produire travaux et documents avant, pendant et après son séjour. L'hétérogénéité des fonctions professionnelles des participants est l'un des paramètres de la constitution d'un groupe. Ainsi plusieurs catégories de personnel peuvent candidater : des directeurs d'établissement d'enseignement général ou de formation professionnelle, de centre d'orientation ou de centre de validation ; des professeurs principaux et formateurs d'enseignants, des inspecteurs de l'enseignement général ou de la formation professionnelle ; des représentants de réseaux ou d'associations d'éducation ou de la formation ; des conseillers pédagogiques et conseillers d'orientation, etc. ■



## Quelques thématiques au programme de 2008-2009

- L'égalité des chances pour les élèves et les étudiants défavorisés dans l'éducation et la formation.
- Mesures préventives contre l'échec scolaire et l'abandon précoce.
- La profession enseignante : défis pour les enseignants et les formateurs.
- Le rôle des parents et leur participation à la vie de l'école.
- Orientation et conseil tout au long de la vie.
- La reconnaissance de l'enseignement formel, non formel et informel.

Pour plus d'infos : <[www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu) et [www.europe-education-formation.fr](http://www.europe-education-formation.fr)>

# L'éducation prioritaire entre territoires et individus

Entretien avec Agnès van Zanten



**Agnès van Zanten est directrice de recherche au CNRS, membre de l'Observatoire sociologique du changement. Elle a notamment publié : *L'école de la périphérie, Sociologie de l'école* et a dirigé le Dictionnaire de l'éducation. Elle dirige la collection « Éducation et société » aux PUF.**

## Depuis quand travaillez-vous sur l'éducation prioritaire ?

Entre 1983 et 1987, je me suis intéressée à la façon dont était mise en œuvre la politique ZEP dans une zone rurale et une zone urbaine. Cette analyse comparative a mis en évidence les dimensions novatrices et les ruptures induites par cette nouvelle politique. Mais on ne pouvait, à cette époque de première mise en œuvre, que faire des analyses partielles. Mes travaux ont ensuite continué à porter sur les dynamiques locales. J'ai étudié les politiques municipales d'éducation de la ville de Lyon et de la municipalité d'Oullins dans la banlieue lyonnaise. Ainsi je suis restée en contact avec ce qui se passait dans les établissements en difficulté, qu'ils soient, ou non, en zone d'éducation prioritaire. Quand je suis revenue à Paris, je me suis intéressée à des établissements de la banlieue sud parisienne dont beaucoup étaient en zone d'éducation prioritaire, mais sans m'attacher directement à la politique des ZEP. Dans mon livre *L'école et la périphérie. Scolarisation et ségrégation en banlieue* (PUF, 2001), j'analyse les pratiques des enseignants du point de vue de l'adaptation des programmes, des méthodes d'enseignement et de l'évaluation ainsi que de modalités de maintien de l'ordre. J'y ai également étudié les difficultés d'organisation de ces établissements. Ces difficultés sont étroitement liées aux problèmes des publics scolaires qu'ils accueillent, mais aussi à la coordination pro-

blématique du travail éducatif entre les enseignants et les autres catégories de personnels (assistants d'éducation, CPE, assistantes sociales scolaires...) dont le nombre et la variété se sont accentués, ainsi qu'au faible engagement pédagogique des chefs d'établissement qui s'explique à la fois par leur mobilité, par leur implication à l'extérieur de l'établissement, notamment pour limiter les effets de la fuite d'élèves, et par leur manque de légitimité auprès des enseignants. Par la suite, je me suis beaucoup intéressée au choix de l'école par les familles au travers de deux enquêtes dont je présente les conclusions dans un ouvrage, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales* à paraître aux PUF en septembre 2009.

Pendant toute cette période, je n'ai cessé de m'intéresser aux inégalités d'éducation mais en me focalisant moins sur les politiques éducatives, ce que je fais davantage actuellement dans le cadre d'un projet sur la formation des élites. En effet, une des thématiques centrales de ce projet concerne les politiques d'ouverture sociale d'établissements d'élite comme les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po, le programme « Pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC et la classe préparatoire aux études supérieures du lycée Henri IV.

## Quels changements observez-vous ?

Le plus important me semble être la transition d'un idéal de justice sociale à l'idée d'une justice individuelle. Il ne s'agit plus de « donner plus à ceux qui ont le moins » mais de « sauver » un petit nombre de bons élèves captifs d'environnements défavorisés. Ce passage d'un traitement territorial à un traitement individuel se nourrit de la perception d'un échec des politiques ZEP, qui n'ont pas produit les résultats escomptés, et dans lesquelles on a également introduit une forte dose d'individualisation lors de la dernière relance et de la création des « Réseaux ambition réussite ».

Il y a encore peu de travaux sur ces politiques d'ouverture sociale, mais il est évident qu'elles renouent avec la discrimination positive dans sa définition la plus classique, c'est-à-dire l'aspiration vers le haut de quelques individus. Dans le modèle américain de la

discrimination positive, l'objectif a toujours été de faire émerger une élite à l'intérieur des groupes défavorisés, les effets d'émulation restant très limités. Ainsi, une élite noire a pu se constituer et même se consolider, mais elle reste coupée du reste de la population noire dont la situation scolaire, professionnelle et sociale n'a cessé de se dégrader.

## Cela a-t-il un lien avec la politique de la carte scolaire ?

Oui, bien sûr. Mais l'actuel assouplissement de la carte scolaire n'est pas une totale nouveauté. Beaucoup de familles choisissaient déjà leur établissement en sélectionnant leur lieu d'habitation en fonction de la qualité de l'école et en utilisant toutes les possibilités de dérogation. Par ailleurs, depuis 1984, divers assouplissements ont été effectués. Toutefois, aujourd'hui, la politique de libéralisation de la carte scolaire, à l'instar des politiques d'ouverture sociale, a trouvé une nouvelle légitimité, avec la mise en avant de la « ghettoisation » de certains quartiers et des établissements scolaires qui s'y trouvent. La ségrégation urbaine en augmentation — qui résulte cependant davantage du renforcement de l'agrégation volontaire des groupes favorisés que de la concentration des pauvres — légitime un discours visant encore à « sauver » les élèves mais par d'autres moyens que ceux des actions d'ouverture sociale, à savoir en leur donnant un avantage au moment du choix de l'école aux boursiers. Or les boursiers qui demandent des dérogations sont, pour tout un ensemble de raisons, majoritairement de bons élèves. On peut donc prédire que les établissements défavorisés, qui ont déjà perdu ces dernières années une fraction d'élèves des classes moyennes qui les ont fuis par tous les moyens officiels et officieux, vont aussi perdre ce qu'ils appellent leurs « têtes de classe » de milieu populaire. C'est déjà ce que laissait transparaître l'évaluation de la première année de mise en place de cette politique réalisée par J.-P. Obin dont nous avons publié les résultats dans *La carte scolaire* (PUF, coll. « Que sais-je ? », 2008).

## Cette logique d'individualisation concerne-t-elle l'ensemble des élèves ?

Elle est en tout cas à l'œuvre dans les politiques d'ouverture sociale, dans la nouvelle politique de l'éducation prioritaire, ainsi que

dans la politique de réussite éducative du côté du ministère de la ville. Ce qui pose plusieurs problèmes. Le premier concerne la sélection des élèves bénéficiaires car très souvent on constate que, suite à un ensemble de processus, pour la plupart officieux et invisibles, de « requalification », les destinataires finaux de la politique ne sont pas les élèves les plus défavorisés évoqués dans les textes. Le second concerne les liens entre individualisation et stigmatisation. En effet, un des arguments en faveur des politiques territoriales était la moindre stigmatisation des individus. Il faut donc reconsidérer cette question : la désignation de certains élèves, de façon visible, comme seuls destinataires d'une action éducative, induit-elle des processus de stigmatisation ? Certains des bénéficiaires des politiques d'ouverture sociale s'en plaignent ouvertement. Le troisième concerne les risques de marginalisation liés à une prise en charge des élèves hors de la classe, voire de l'établissement. On sait que des politiques antérieures fondées sur ce principe, comme les classes relais, ont souvent favorisé la constitution de voies de relégation.

Ce modèle de l'individualisation est par ailleurs en adéquation avec une évolution des représentations dominantes. L'enquête faite avec Patrick Rayou sur les jeunes enseignants (*Les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école*, Bayard, 2004) avait montré que beaucoup d'entre eux croyaient assez peu que tous les élèves pouvaient réussir à l'école (tout comme l'avait mis en évidence un sondage du SNES). De même, beaucoup de parents des classes supérieures et une partie de ceux des classes moyennes estiment que la massification de l'enseignement est allée trop loin et menace la scolarité de leurs propres enfants. Appuyée par un discours politique fort dans ce sens, l'opinion publique plébiscite donc l'idée qu'il convient de ne se focaliser que sur les individus qui le méritent. On semble ainsi revenir à un modèle politique où la justice sociale s'incline devant un idéal méritocratique, et qui sépare ceux qui subissent, sans pouvoir y faire face, le poids des déterminismes sociaux et ceux, volontaristes, qui cherchent à s'y soustraire et qu'il faut aider. Il y a ainsi un risque de régénération d'un idéal méritocratique au fondement de politiques dont le caractère sélectif est symboliquement atténué par l'importance accordée aux actions de sensibilisation et aux effets supposés d'émulation et d'entraînement dont l'ampleur doit être examinée attentivement.

### **Le modèle méritocratique a-t-il bien fonctionné ?**

Depuis les années soixante-dix, la mixité sociale a décliné dans les grandes écoles. Ce phénomène correspond à une pluralité de causes. Par rapport aux analyses existantes,

l'hypothèse que nous privilégions dans notre étude est que la massification a généré une méfiance grandissante de la part des classes préparatoires et des lycées d'élite vis-à-vis des résultats des établissements défavorisés. Les chefs d'établissement et les enseignants des filières d'élite ont l'impression, et c'est en partie corroboré par les enquêtes de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ou celles de l'Institut de recherche en éducation (IREDU), que dans les établissements de type ZEP ou défavorisés, les pratiques d'orientation sont plus indulgentes et la notation plus bienveillante. Ils sont donc devenus plus attentifs et vigilants quant aux établissements de provenance des élèves. Une partie du resserrement des origines sociales des élèves dans les établissements d'élite s'explique ainsi par le resserrement du nombre d'établissements d'où viennent les élèves.

### **En quoi ces travaux vous ont-ils conduits à la réalisation du Dictionnaire de l'éducation ?**

En élaborant l'architecture de cet ouvrage, mon projet était d'aborder les questions d'éducation non pas à partir de la réalité sociale mais plutôt à partir de l'état de la recherche. Pour un certain nombre d'entrées, il y a coïncidence entre les deux, mais le choix des entrées, reflète, volontairement, un parti pris scientifique. Le dictionnaire est forcément incomplet parce qu'il reflète l'incomplétude de la recherche elle-même. L'idée était d'aborder des questions posant problème aux décideurs et aux acteurs, en partant du point de vue de la recherche. Quelle connaissance peut-elle apporter ? Ainsi, avec le comité scientifique, nous visions plusieurs publics : l'habituel public d'étudiants qui utilisent beaucoup ce type d'outil mais au-delà, tous les cadres de l'éducation nationale dont on espère de plus en plus qu'ils auront une culture plus proche de la culture scientifique. Malheureusement la formation n'est pas exactement ce que l'on souhaiterait qu'elle soit pour les inspecteurs comme pour les chefs d'établissement alors qu'il est de plus en plus important, face à la complexité du réel et à la nécessité de convaincre des acteurs résistants à s'engager dans de nouvelles actions que l'action des responsables éducatifs soit de plus en plus informée par les résultats de la recherche. On ne peut que déplorer que, par exemple sur la carte scolaire, tout se passe comme si les recherches n'avaient rien montré !

Ce dictionnaire s'adresse aussi à un public plus large d'enseignants, de parents, de tous ceux — et ils sont nombreux ! — qui s'intéressent à l'école et à l'éducation. Nous nous sommes efforcés d'être clairs tout en respectant la spécificité de chaque domaine disciplinaire.

Certains articles, en économie par exemple, sont d'un abord un peu difficile car ils se fondent sur des modèles mathématiques qu'il faut expliciter. D'autres, en psychologie cognitive par exemple, mobilisent des concepts fort éloignés de l'expérience des acteurs. Dans l'ensemble toutefois, la majorité des articles peuvent être lus sans difficulté par des non spécialistes. Ce sont des articles assez longs plus proches de ce que l'on trouve dans une encyclopédie que d'une entrée de dictionnaire. Certains de ces 198 articles sont des articles longs (24 000 caractères), d'autres des articles courts (12 000 caractères). Ces derniers traitent de questions plus pointues, de concepts plutôt que de domaines ou bien de questions plus récentes ou émergentes pour lesquelles on a moins d'éléments de connaissance. Les articles plus longs traitent souvent de thématiques plus larges, par exemple les inégalités d'éducation, ou la formation des élites, sur lesquelles existe un ensemble de travaux dont on peut faire état. Ces articles sont l'équivalent d'articles de revue. Ils mobilisent beaucoup de références et peuvent vraiment être utilisés pour approfondir un domaine. Un décideur, un responsable politique, un enseignant ou un parent qui entend par exemple parler de « l'effet établissement » et veut en savoir plus trouvera dans ce Dictionnaire un article long, rédigé par un des meilleurs spécialistes de cette question et très documenté qui lui présente l'état de la recherche et des débats. Il peut par ailleurs, si cela l'intéresse, poursuivre sa réflexion grâce aux références indiquées à la fin.

Ce fut un travail passionnant, qui a duré environ trois ans. J'espère que ce sera un outil utile pour tous ceux qui, aujourd'hui, s'interrogent sur les questions d'éducation. C'est aussi une œuvre collective qui a mobilisé un comité scientifique réunissant des chercheurs français d'horizons différents et aussi des chercheurs étrangers. On peut dire qu'il s'agit d'un dictionnaire de l'éducation francophone plutôt que français car de nombreux collègues belges, suisses ou canadiens ont participé à sa réalisation. Le monde anglophone en revanche n'est pas aussi bien représenté. Dix articles sont traduits de l'anglais, notamment pour couvrir des domaines qui, comme l'anthropologie de l'éducation, ont fait l'objet de peu de travaux dans le monde francophone. C'est nettement insuffisant, mais faire un point sur la production anglo-saxonne serait un autre projet. Cette production est d'ailleurs tellement importante qu'il n'est plus possible de faire, en anglais, ce type de dictionnaire. Il faut réaliser des encyclopédies thématiques. Dans le domaine francophone, c'est encore possible ce qui permet quand même de circuler entre les différentes disciplines et de se nourrir de leurs apports variés autour des mêmes objets ou d'objets proches. ■

## ► Dictionnaire de l'éducation

Agnès van Zanten (dir.), PUF  
(Quadrige dicos poche), 2008, 705 p.

Petit par la taille mais imposant par son contenu, ce dictionnaire constitue d'abord un exceptionnel état des lieux sur les principales problématiques actuelles forgées par la recherche en éducation. Il témoigne de la diversité, souvent de l'hétérogénéité mais aussi parfois de la convergence, des regards des chercheurs, avec néanmoins une prédominance logique des sociologues de l'éducation par rapport à d'autres champs disciplinaires. Certains articles se situent explicitement dans une démarche de conseil et d'éclairage des pratiques éducatives alors que d'autres proposent une approche théorique ou critique plus académique.

Passé l'aspect déroutant de la première découverte de l'ouvrage et de ses entrées, cette ambitieuse entreprise se révèle à l'usage – et pour un prix modique – un outil stimulant de réflexion.

## ► Conditions de l'éducation

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, Stock  
(Les essais), 2008, 264 p.

Issu d'un séminaire de l'EHESS, ce livre de philosophie politique postule que les racines des problèmes scolaires actuels se situent en dehors de l'école. Selon ses auteurs, ce sont les « métamorphoses de la modernité » qui ont miné le socle de l'éducation traditionnelle (mutation des familles, perte d'autorité des adultes, altération du sens des savoirs...), ce qui explique aussi pourquoi il serait vain de chercher des recours en regardant vers un âge d'or quelconque de l'institution scolaire ou en explorant des solutions proprement internes au système éducatif. Les philosophes nous invitent plutôt à identifier les nouvelles conditions d'une éducation dans le contexte actuel de la civilisation, afin de trouver les voies pour une re-légitimation de savoirs et de relations de transmission en adéquation avec la société démocratique moderne.

## ► Le handicap en classe : une place pour le tutorat scolaire ?

Alain Baudrit, Élisabeth Dambiel-Birepinte, De Boeck (pratiques pédagogiques), 2008, 136 p.

L'intégration d'enfants handicapés dans la classe est une possibilité officialisée par la loi du 11 février 2005. Elle n'est pas sans poser d'épineuses questions aux enseignants qui y sont confrontés. Cet ouvrage vise à les aider en présentant notamment les apports possibles du tutorat mixte en classe (élèves handicapés/élèves non-handicapés), non seulement pour les élèves handicapés mais aussi pour leurs camarades tuteurs qui peuvent trouver dans cet échange un certain enrichissement pédagogique et social.

## ► La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre

Jean-Pierre Astolfi, Paris ESF, 2008, 252 p.

À rebours de la mode constituant à opposer les savoirs disciplinaires aux réflexions pédagogiques, l'auteur entend au contraire plaider pour une découverte quasiment jubilatoire des disciplines qui, seule, peut garantir la centralité des savoirs dans l'enseignement.

À ses yeux, une conception élevée de la transmission disciplinaire implique naturellement une démarche constructiviste, à l'opposé de la réduction des disciplines en un ensemble de définitions, de formules ou de règles à répéter platement en espérant que les élèves s'en pénètrent progressivement. Un ouvrage vivant et alerte, qui apporte un peu d'air frais dans les outrances polémiques sur l'éducation.

## ► Le système éducatif et ses enjeux

La Documentation française  
(Cahiers français), n° 344, mi-juin 2008, 96 p.

Marie Duru-Bellat, Luc Cédelle, Marcel Gauchet, Bruno Suchaut, Jean-Richard Cytermann ou Jacqueline Costa-Lascoux : tels sont quelques-uns des auteurs sollicités pour contribuer à ce numéro des Cahiers français paru au printemps dernier. Une grande diversité d'origine donc, mais un intérêt commun pour l'éducation,

qu'ils déclinent autour de trois grandes parties (enseignement et société, les niveaux d'enseignement, la transmission des savoirs). Un fil rouge néanmoins : le souci de placer les questions éducatives dans leur étroite relation avec la société et les enjeux démocratiques.

## ► Harcèlements à l'école

Nicole Catherine, Albin Michel, 2008, 204 p.

La médiatisation du thème de la violence à l'école ces dernières années a paradoxalement contribué à brouiller la vision de harcèlements moins spectaculaires qui concernent, selon l'auteur, environ 15 % des élèves de l'enseignement scolaire. Issu des phénomènes de groupe si puissants à l'adolescence, le harcèlement est d'abord un processus méconnu, dans la mesure où l'on tend à le confondre avec ses effets extrêmes (états dépressifs, troubles alimentaires, absentéisme...) sans remonter à la source. Pour l'auteur, outre une méconnaissance par les « adultes » (parents et enseignants), le harcèlement rencontre aussi un terrain favorable dans une école de plus en plus marquée par l'individualisme et le culte de la performance. Elle suggère que la France mette en place une culture de prévention, en regardant ce que les autres pays ont déjà mis en place en la matière.

## ► La carte scolaire

Agnès van Zanten, Jean-Pierre Obin, PUF (Que Sais-Je ?), 2008, 127 p.

Sociologue, Agnès van Zanten s'est particulièrement investie ces dernières années sur la question des stratégies de choix d'établissement, notamment dans les contextes urbains. Ancien inspecteur général, Jean-Pierre Obin a participé à la confection du rapport ministériel, relativement critique, de 2007 sur l'assouplissement de la carte scolaire. Comme on pouvait donc s'en douter au vu de l'identité des auteurs, cet ouvrage s'impose immédiatement comme une référence sur la question de la carte scolaire et plus largement des relations entre offre de formation et stratégie des familles. Il se nourrit

en effet tant des connaissances fines de la politique publique française en la matière (et de données d'enquête) que de la mobilisation de nombreuses recherches francophones et internationales sur cette question récurrente du débat politique et éducatif depuis le début des années quatre-vingt. Ce « Que Sais-Je ? » de haute tenue permet donc de répondre à la fois aux attentes des lecteurs soucieux de se faire un avis construit, qu'à ceux désireux de disposer d'une synthèse et de pistes d'approfondissement scientifique sur le sujet.

## ► La carte scolaire et le territoire urbain

Geneviève Zoia, Laurent Visier, PUF  
(La Ville en débat), 2008, 112 p.

Les deux enseignants-chercheurs montpelliérains abordent la carte scolaire dans son inscription territoriale. À partir d'une étude de trente-cinq collèges de l'académie de Montpellier, ils s'interrogent sur la pertinence d'utiliser cet instrument administratif, qui ratifie trop souvent la ségrégation spatiale, ou d'essayer plutôt de travailler sur la discrimination socio-territoriale pour assurer une plus grande justice scolaire.

## ► La souffrance des enseignants

Françoise Lantheaume et  
Christophe Hélou, PUF (Éducation et société), 2008, 192 p.

Contrairement à ce que pourrait laisser penser le titre, ce n'est pas à la lecture d'une plainte sur les enseignants harcelés ou d'une œuvre de compassion sur la dureté des temps éducatifs que nous invitent les auteurs. Leur démarche les amène plutôt à analyser, à partir d'une enquête robuste, que la gestion de la difficulté est au cœur du métier enseignant et de l'expérience ordinaire de leur travail. Les descriptions précises des différentes formes de souffrance, mais aussi des petits et grands « plaisirs » de l'activité enseignante, étayent en effet l'idée d'une mutation du métier qui devrait être accompagnée pour qu'elle ne se résume pas à un surcroît d'isolement, d'incertitude ou d'injonctions contradictoires.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Catherine Pérotin, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

## Devenez autodidactes

Dès le prochain numéro, XYZep abandonne ses oripeaux de papier et devient électronique. Pour continuer à le recevoir, vous devez absolument vous abonner directement ([cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)). Une nouvelle injonction à être autonome et à s'instruire par soi-même ! Alors, serez-vous un de ces six milliards d'autodidactes annoncés par un grand journal quotidien ?

L'article du journal fait référence à la récente publication d'un rapport pour l'OCDE intitulé « Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs ». Autodidaxie, autoformation, formation tout au long de la vie... ces notions, fortement valorisées au plan international, sont diversement interprétées et font objet de débat. La connaissance évolue, les savoirs changent, leurs statuts et modes de production se transforment. L'éducation, le système éducatif, l'école et les enseignants peuvent-ils répondre à ces défis ? Le doivent-ils ?

Pour l'auteur du rapport, qui est généticien, c'est impératif. Selon lui, les sciences de la nature, comme les sciences sociales, montrent que les meilleures stratégies de survie sont celles qui privilégient l'adaptation. C'est pourquoi, pour préparer les enfants d'aujourd'hui aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle, il faudrait avant tout stimuler la créativité, l'initiative et la prise de risque... Selon l'auteur, plutôt que de transmettre des savoirs anciens, l'école devrait rendre les élèves capables de construire des savoirs, de manière collaborative et créative. Vaste programme qui reprend, prolonge et renouvelle d'anciens et profonds débats.

L'instauration du socle commun de connaissance et de compétences (en 2005) a suscité et provoque encore le même type de questionnement. Par exemple autour du pilier sept qui décline deux points : l'autonomie et l'esprit d'initiative ; on y parle aussi d'adaptation, de prise de risque, de collaboration, etc. Autant de termes présents dans ce rapport pour l'OCDE. Au-delà des mots et des définitions, ce sont bien des conceptions de l'école, de ses finalités et de son organisation qui sont en jeu : quels savoirs faut-il faire acquérir ? À quel moment ? Comment organiser les apprentissages ? Comment les évaluer ? Les débats et controverses sont à tous les niveaux, philosophiques, politiques, scientifiques et professionnels. Ils ne concernent pas seulement les apprentissages scolaires mais aussi la formation initiale et continue des maîtres, et chacun sait combien elle évolue actuellement.

L'INRP reprend ces questions d'un point de vue scientifique et professionnel, vous en trouverez trace dans les différents séminaires, colloques, publications ou formations organisés par l'institut ; et aussi dans ce numéro d'XYZep qui s'intéresse spécifiquement aux compétences. Alors, abonnez-vous ! ■

*Françoise Carraud, centre Alain-Savary*

Rendez-vous sur [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS)

En quelques clics vous pourrez :

- vous abonner gratuitement à XYZep électronique à l'adresse : [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)
- lire et télécharger les anciens numéros
- avoir toutes les actualités et ressources du centre Alain-Savary

### ■ ZOOM

*Écrire pour apprendre*

### ■ RECHERCHE

*Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*

### ■ BOUSSOLE

*Accompagnement éducatif : premiers bilans*

### ■ RESSOURCES

*L'Observatoire des zones prioritaires*

### ■ ENTRETIEN

*Des outils pour travailler les compétences oubliées*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Travailler par compétences ?*

Depuis quelques années et notamment depuis l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en 2006, il est souvent fait référence à l'école à la notion de compétences. Au-delà des questions de définition, cette notion interroge vivement les pratiques d'enseignement apprentissage comme les pratiques d'évaluations. En janvier 2009, avec l'académie de Lille, nous avons réuni des chercheurs belges et français (Vincent Carette, Sabine Kahn et Laurent Talbot) pour nous aider à mieux cerner cette notion de compétence et ses implications en termes de pratiques d'enseignement et de formation. Voici les synthèses de leurs interventions.

# Écrire pour apprendre

Dominique Aussant<sup>1</sup>, secrétaire de comité exécutif du réseau « ambition réussite » *Les provinces* (Cherbourg)

**J**e crois que tout a réellement commencé un mercredi après-midi, fin mai 2005 : l'équipe de lettres du collège se réunit pour faire le point avec la coordonnatrice de la ZEP et le découragement est général ! Les élèves ne réinvestissent pas le contenu des cours quand ils produisent des écrits, les collègues des autres disciplines nous renvoient les difficultés des élèves avec le sentiment diffus que ce n'est pas vraiment leur problème... Et les essais de remédiation tentés jusqu'à présent (heures en plus, travail individuel « côte à côte », petits groupes d'élèves repérés, etc.) n'ont pas donné de résultats satisfaisants... Comment consacrer du temps à l'écriture sans « perdre du temps » ?

## Un dispositif modulaire

Après plusieurs mois de discussions et d'échanges, nous formulons deux hypothèses : « Et si, pour apprendre à écrire, il fallait commencer par faire écrire les élèves » ; « Et si, en écrivant régulièrement dans toutes les disciplines, les élèves progressaient non seulement à l'écrit, mais aussi dans la discipline elle-même ». Progressivement, l'idée d'un dispositif modulaire s'installe : une heure en barrette, des professeurs volontaires, les référents du réseau « ambition réussite », et un accompagnement avec trois journées de stage cycle 3 et 6<sup>e</sup> pendant trois ans. L'enjeu est de permettre à nos élèves de produire très fréquemment et dans un cadre privilégié, des écrits autonomes, des écrits pour apprendre et penser. Faire écrire c'est aussi travailler le « parler, lire, dire ». C'est développer des pratiques langagières par des interactions avec un adulte expert mais aussi



## La recette

Une heure semaine pour tous les élèves de 6<sup>e</sup>.  
Des petits groupes homogènes, cinq à douze élèves selon les difficultés.  
Cinq ou six séances par session (cinq sessions dans l'année).  
Des groupes modulables en fin de session, en fonction des besoins.  
Un enseignant par groupe ou une co-intervention.  
Pour lier le tout : un pilote (un enseignant avec une décharge horaire) et des réunions régulières de l'équipe des onze professeurs.

avec des pairs. Et, après trois ans d'existence, l'atelier est renommé « atelier de pratiques langagières ».

Ces ateliers sont des occasions de manier le langage dans toutes les disciplines. En géographie, cela peut être : transformer un document cartographique en un texte écrit pour qu'un autre groupe fasse le chemin inverse, du texte à la carte. En mathématiques : écrire un programme de construction ; en physique : décrire une expérience, ou rédiger une narration de recherche. Les professeurs de lettres peuvent aussi encadrer des « ateliers de négociation graphique » pendant lesquels les élèves écrivent sous la dictée un court texte et explicitent leurs désaccords. Un questionnement poussé de l'enseignant et une posture réflexive du groupe font émerger les raisonnements qui peuvent conduire à l'erreur.

## Un travail collectif

Pour les enseignants, « l'atelier de pratiques d'écriture » est d'abord un moyen d'échanger sur nos pratiques d'enseignement, sur nos élèves, sur nos attentes, chacun dans notre discipline. L'analyse collective de productions d'élèves permet de croiser les regards disciplinaires. Évaluer ensemble un écrit disciplinaire permet de mesurer l'implicite de nos attentes respectives et l'intérêt de davantage les expliciter aux élèves !

La seconde année, nous avons mis en place une évaluation, encore incomplète, mais qui nous permet de voir les évolutions. En début et fin d'année scolaire, les élèves doivent produire trois écrits : en science et vie de la Terre – une synthèse à partir du schéma du cycle de l'eau ; en mathématiques – un programme de construction ; en histoire géographie – une description de paysage. Une grille de compétences a été élaborée par l'équipe pour faire une évalua-

tion plus fine. Nous avons constaté que les élèves écrivent plus et mieux : ils passent souvent de quelques lignes à une page, organisent mieux leurs écrits, travaillent la mise en page, utilisent le langage de la discipline et ont recours à différentes formes d'écrits. Pour nombre d'élèves, les brouillons sont travaillés et sont réellement différents des écrits définitifs (ou « propres »). Mais souvent, les élèves qui ont le plus travaillé leur brouillon sont aussi les plus en difficultés à l'écrit. Étonnant ?

C'est un travail à long terme, à la fois dans l'atelier, dans la classe et tout au long du collège. La stabilité de l'équipe est importante comme l'équilibre entre les « anciens » et les « nouveaux ». La question de la poursuite de ce type d'atelier en 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> se pose : comment permettre aux élèves (et aux enseignants !) de continuer à bénéficier de cet espace de travail privilégié ? Et l'accompagnement formatif de l'équipe nous préoccupe. Sans avoir de réponse, nous pensons que la mise en mémoire de notre travail peut nous aider, tout comme sa diffusion auprès d'autres enseignants<sup>2</sup>. ■

1. Et toute l'équipe des professeurs de l'atelier 6<sup>e</sup> du collège *Les Provinces*.

2. Une publication avec le Scérén est envisagée sous forme de ressource en ligne.



# Les politiques d'éducation prioritaire en Europe

## Conceptions, mises en œuvre, débats

Un ouvrage écrit sous la direction de Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex et publié par l'INRP en 2008 dans la collection *Éducation, Politiques, Sociétés*.



Cet ouvrage, issu de l'étude EuroPEP soutenue par la Commission européenne (programme Socrates 2), présente une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire (PEP) dans huit pays européens : Angleterre, Belgique, France, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie, Suède. Il met l'accent sur les évolutions qui ont affecté ces politiques scolaires depuis leurs premières formulations comme « politiques de compensation » à la fin des années soixante. Il étudie leurs contenus et modalités de mise en œuvre. Les politiques de compensation sont nées dans une période d'optimisme quant à l'avènement d'une société plus égalitaire et dans le prolongement des réformes politiques assurant la transition d'une école élitiste vers une école de masse unifiée, censée garantir l'égalité des chances. Elles sont alors le plus souvent des politiques territorialisées : il s'agit d'accorder des moyens supplémentaires et de mobiliser des ressources pour lutter contre les inégalités scolaires dans les territoires urbains où se

concentrent les difficultés économiques et sociales. Certaines de ces politiques ont perduré jusqu'à nos jours ; elles ont néanmoins connu d'importantes transformations au nom de la lutte contre l'exclusion, tandis que de nouveaux dispositifs ont progressivement émergé ailleurs relevant d'une toute autre philosophie. L'ouvrage décrit ces évolutions impliquant la désignation des publics bénéficiaires, l'organisation, l'action pédagogique, jusqu'aux objectifs. Multiplication de dispositifs particuliers, gestion des « groupes à risques », individualisation de l'enseignement, adaptations curriculaires autour des « besoins spécifiques » sont autant d'éléments de ce qui apparaît comme un nouvel âge des « PEP » dont le rapport aux enjeux de démocratisation de l'accès aux savoirs demeure bien incertain. ■

### Sommaire

**Introduction générale : Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe**

Daniel Frandji

**Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007)**

Lia Antoniou, Alan Dyson et Carlo Raffo

**Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché**

Nathanaël Friant, Marc Demeuse, Angeline Aubert-Lotarski et Idesbald Nicaise

**Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants**

Jean-Yves Rochex

**Grèce : des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien et innovation**

Gella Varnava-Skourea, Dimitris Vergidis et Chryssa Kassimi

**De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal**

José Alberto Correia, Inês Cruz, Jean-Yves Rochex et Lucilia Salgado

**Transformation des politiques d'équité en République tchèque post-communiste**

David Greger, Markéta Levínská et Irena Smetácková

**Roumanie : un système en évolution à la recherche de ses repères conceptuels**

Calin Rus

**Les politiques d'éducation prioritaire suédoises en période de décentralisation et d'individualisation**

Guadalupe Francia et Lázaro Moreno Herrera

**Conclusion générale : Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un « âge » et d'un pays à l'autre**

Jean-Yves Rochex

# Accompagnement éducatif : premiers bilans

Françoise Carraud, centre Alain-Savary

**E**n décembre 2007, XYZep faisait « Un point sur l'accompagnement éducatif » (n° 29), qu'en est-il aujourd'hui ? Rappelons que l'accompagnement éducatif a été impulsé dans le cadre de la promotion de l'égalité des chances. Il a d'abord concerné les collèges de l'éducation prioritaire (2007) puis l'ensemble des collèges (2009) et à présent les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. Ainsi les élèves volontaires peuvent, quatre fois par semaine, pendant deux heures, bénéficier d'aide aux devoirs, d'activités culturelles et sportives et, depuis la rentrée 2008 pour les collégiens, de langues vivantes. Selon les lieux, selon les projets, ces activités peuvent être conduites par des enseignants volontaires, des assistants d'éducation, des assistants pédagogiques et des assistants de langues. Certaines peuvent aussi être animées par des intervenants d'associations agréées, des artistes, des étudiants, des personnels des collectivités territoriales, etc.

En janvier dernier, lors du Conseil des ministres, le ministre de l'Éducation nationale a fait un premier bilan de cet accompagnement éducatif, un communiqué de presse est en ligne. Des informations plus détaillées ont été diffusées. Ainsi, il apparaît que 30 % des collégiens du public et plus de 25 % des élèves de l'école élémentaire bénéficient de ces activités. Ces élèves sont très majoritairement encadrés par des enseignants (pour près de 61 % au collège et presque 75 % à l'école élémentaire).

Plusieurs guides ont vu le jour, dans l'académie d'Amiens ou de Créteil par exemple. Des indications sont données sur le rôle des différents acteurs (du chef d'établissement à l'élève), des précisions sur les différentes activités et des propositions de méthodes tant pour le soutien scolaire que pour les activités culturelles et sportives. Un ouvrage vient d'être réalisé par le Scérén-CRDP de Bretagne (*L'accompagnement éducatif, guide pour le collège*). Il propose à la fois un point sur ce dispositif (ses origines, principes et articulation avec les autres dispositifs), des suggestions pour la mise en œuvre et des documents de référence.

Au-delà des questions relatives à sa mise en place et à son organisation pratique, l'accompagnement éducatif interroge très largement le système scolaire dans son ensemble, tant dans son organisation et ses structures internes que dans ses relations avec l'ensemble

## Quelques repères

Au fil des années, les dispositifs se sont multipliés avec des objectifs plus ou moins proches.

- 1982 – Animations éducatives périscolaires (AEPS) pour élèves de cours moyens de ZEP
- 1988 – Contrat éducatif local (CEL)
- 1991 – Opération interministérielle École ouverte
- 1992 – Charte de l'accompagnement scolaire
- 1996 – Contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS)
- 1998 et 1999 – Circulaires interministérielles relatives aux dispositifs d'accompagnement scolaire
- 2000 – Dispositif unique de l'accompagnement scolaire : Contrat local d'accompagnement scolaire
- 2001 – Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité et *Guide de l'accompagnement à la scolarité*
- 2005 – Dispositifs de réussite éducative (DRE) et Projets de réussite éducative (PRE)
- 2007 – Conférence de la famille
- 2007 et 2008 – Circulaires sur l'accompagnement éducatif

de la société. Historiquement, la scolarisation des enfants et des adolescents s'est développée suivant ce que sociologues et historiens ont appelé la « forme scolaire ». Pour faire court, disons que le mode d'organisation des apprentissages s'est peu à peu normalisé autour d'une unité de lieu, de temps et d'action : une classe, une heure, une discipline, un enseignant, un niveau (ou groupe d'élèves sensiblement du même âge et du même niveau). Dans ce contexte, le travail personnel des élèves a été renvoyé à l'extérieur de la classe. Cet extérieur pouvant être l'espace privé de la famille bien sûr, mais aussi divers temps d'étude dans les établissements scolaires, dans des associations fort variées ou dans des officines privées. À cet égard les travaux des historiens<sup>1</sup> peuvent offrir un nouvel éclairage sur les questions de l'accompagnement éducatif.

Aussi, les interrogations sur les effets de ce dispositif, si elles sont institutionnellement premières, sont fort complexes et ne peuvent être réduites à la seule dimension de l'efficacité. Si plusieurs études sur l'accompagnement à la scolarité, l'aide ou le soutien scolaire<sup>2</sup> mettent en avant le caractère peu efficace de ces dispositifs en termes d'apprentissage, il ne faut pas oublier qu'ils s'inscrivent aussi dans des logiques sociales et scolaires tout à fait essentielles.

Ce nouveau dispositif interroge les relations entre la classe, l'établissement et ses nombreux partenaires : parents d'élèves, familles, associations, collectivités locales, simples citoyens, etc. À cet égard, il est intéressant de se pencher sur les travaux des sociolo-

gues<sup>3</sup> qui cherchent à identifier, expliciter et comprendre les logiques de ces différents acteurs : les intérêts des uns et des autres sont multiples, souvent divergents voire contradictoires. Il questionne aussi les acteurs et leur culture professionnelle, les enseignants au premier chef. Qu'est-ce qu'aider un élève ? Que signifie accompagner le travail scolaire ? Dans un contexte où le métier enseignant évolue, change de manière profonde, cette nouvelle mission d'encadrement du travail personnel les amène aussi à s'interroger sur leurs pratiques de classe<sup>4</sup> : quel type de travail est donné à la maison ? Pour quelles finalités ? Comment ce travail est-il traité lors du temps de classe ? Concernant les activités culturelles et sportives, l'accompagnement éducatif renvoie aux persistantes interrogations sur la nature des savoirs enseignés à l'école, sur leur hiérarchisation scolaire et sociale, sur les liens entre ces savoirs et le socle commun... Enfin, et sans prétendre à l'exhaustivité, ce dispositif renouvelle les interrogations sur les pratiques collaboratives des enseignants<sup>5</sup> et la division sociale du travail. ■

1. Voir les travaux du service d'histoire de l'éducation de l'INRP (A.-M. Chartier, M.-M. Compère, P. Savoie entre autres), mais aussi B. Poucet, G. Vincent, etc.

2. Notamment celles de C. Piqué et B. Suchaut.

3. D. Glasman bien sûr mais aussi P. Meirieu, P. Périer, P. Perrenoud, P. Rayou, D. Thin et bien d'autres, sans oublier E. Tedesco.

4. Voir notamment les travaux d'A. Barrère ou de C. Félix.

5. Voir les travaux de P. Garnier ou J.-F. Marcel.

# Travailler par compétences ?

Depuis quelques années et notamment depuis l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en 2006, il est souvent fait référence à l'école à la notion de compétences. Au-delà des questions de définition, cette notion interroge vivement les pratiques d'enseignement apprentissage comme les pratiques d'évaluations. En janvier 2009, avec l'académie de Lille, nous avons réuni des chercheurs belges et français (Vincent Carette, Sabine Kahn et Laurent Talbot) pour nous aider à mieux cerner cette notion de compétence et ses implications en termes de pratiques d'enseignement et de formation. Voici les synthèses de leurs interventions.

## L'approche par compétences

### Vincent Carette

#### Plusieurs définitions

En Belgique, le décret mission de 1997 affirme que la compétence est « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Au Québec, c'est un « savoir agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Pour Philippe Perrenoud, en Suisse, c'est la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation ». Bernard Rey, dans son livre *Les compétences transversales en question* (1996), l'explique comme « le fait de savoir accomplir une tâche ». Et enfin, dans le texte du *Socle commun de connaissances et de compétences* français, on trouve (page 2) : « Il n'était pas question de se limiter à la liste des connaissances théoriques. Le but était de montrer que l'école obligatoire doit donner aussi les moyens d'utiliser le savoir dans des situations concrètes. Bref, transmettre des connaissances, mais encore les capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées. Un savoir vivant en somme, mobilisable dans toute situation, pendant la scolarité mais aussi tout au long de l'existence ».

#### Tâche et finalités

Le terme de tâche est très important. Bernard Rey affirme que : « la tâche est hétérogène par ses constituants et homogène par sa finalité ». Ainsi la compétence peut mettre en jeu des

connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteur, des savoirs, savoir-faire ou attitudes, ou n'importe quel assemblage de ces éléments... Mais, ce n'est jamais par ces éléments qu'on désigne la compétence, c'est par la tâche à laquelle elle donne lieu. Derrière cette idée de tâche, on trouve l'idée de finalité.

L'approche par compétences pourrait redonner du sens au savoir, remettre au travail des élèves pour qui « l'école ne sert à rien » et diminuer le retard scolaire. Pas si évident ! L'approche par compétences pourrait également remettre le sujet et ses profondes transformations au cœur des apprentissages. En effet, dans cette approche, on insiste sur le « je », sur la personne qui est amenée à devoir se modifier. Il y a donc un lien de parenté avec l'approche socioconstructiviste. Dans une approche par compétences, il est nécessaire de confronter les élèves à des tâches complexes, c'est-à-dire à des tâches qui demandent de choisir et combiner plusieurs procédures et pas une seule. Dans une approche socioconstructiviste, on insiste sur le principe de confronter les élèves à des problèmes pour modifier leur situation mentale. Dans cette approche, on défend l'idée que l'on apprend lorsque l'apprenant est confronté à des situations problème. De même, le rôle de l'action est important dans les deux approches, tout comme la mobilisation des acquis.



**Vincent Carette** est professeur en sciences de l'éducation à l'université libre de Bruxelles où il est titulaire de la chaire de didactique des apprentissages scolaires. Il a été instituteur durant dix années et formateur d'instituteurs pendant cinq ans. Ses principaux thèmes de recherche tournent autour des implications pédagogiques de l'introduction de la notion de compétence dans les systèmes éducatifs.

## Évaluer les compétences

Trois conditions :

- il faut présenter aux élèves des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches qui demandent de choisir et combiner des procédures apprises ;
- il faut présenter aux élèves des tâches inédites, c'est-à-dire des tâches que les élèves n'ont jamais rencontrées, sinon on serait dans l'application ;
- il faut que les élèves maîtrisent effectivement les procédures nécessaires à la réalisation de la tâche.

À ces trois conditions notre équipe en ajoute une quatrième : il est nécessaire que les épreuves aient un caractère diagnostique, qu'elles permettent aux enseignants de trouver un ensemble d'informations pour comprendre les difficultés des élèves à résoudre ces tâches complexes et inédites. Il ne suffit pas de mettre les élèves face à ces tâches et de constater qu'ils ne savent pas faire ! Il serait quand même intéressant d'essayer d'avoir des informations sur la compréhension des difficultés qu'ils rencontrent. Il faudrait donc des épreuves d'évaluation qui aident les enseignants à gérer les deux paradoxes : celui de l'augmentation des exigences et le fait que l'on sait encore peu de chose sur la manière dont on agit quand on doit mobiliser ses acquis.

### Un modèle en trois phases

Notre équipe a réalisé une analyse de quelques référentiels de compétences (celui de la communauté française de Belgique, du Québec et du canton de Genève). Nous avons mis en évidence trois degrés de compétence différents.

*Premier degré : des compétences élémentaires* ou des procédures automatisées. Ce ne sont pas des compétences au sens propre mais nous gardons le terme puisqu'il figure dans les référentiels. Cette automatisation des procédures est essentielle.

*Deuxième degré : des compétences élémentaires avec cadrage.* Il s'agit de savoir choisir parmi ces compétences élémentaires, celles qui conviennent pour une situation inédite. Ceci demande une interprétation de la situation que l'on appelle cadrage de la situation.

*Troisième degré : des compétences complexes.* C'est savoir choisir et combiner plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. C'est le plus proche de la définition de la notion de compétence au sens fort.

À partir de cette analyse, nous avons construit un modèle d'évaluation en trois phases. Lors de la première phase, nous mettons les élèves face à une tâche complexe. Nous leur proposons une tâche qui exige le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle ou d'une année. Beaucoup sont en grande difficulté voire en échec. Nous proposons alors une deuxième phase avec la même tâche mais qui est décomposée en un ensemble d'items. Cette phase tente de correspondre au deuxième degré de compétence : les élèves doivent choisir une procédure mais ils le font dans un cadre préétabli. Dans la phase trois nous proposons de n'évaluer que les procédures systématiques nécessaires à la réalisation de la tâche complexe proposée en phase une. Lors de la phase un, l'élève est face à une page blanche. C'est à lui d'inventer la démarche, d'inventer ce qu'il doit mettre en œuvre pour résoudre la tâche proposée. Beaucoup d'élèves sont en difficulté, même si les procédures à mobiliser sont simples et acquises. C'est bien pour cela qu'il faut les aider à mobiliser leurs acquis.

### Intérêts du modèle

Nous avons, selon les trois phases de ce modèle, réalisé des évaluations auprès de trois mille élèves environ, ce qui nous permet de faire plusieurs constats. Si l'on suit ces trois

phases, la complexité inédite n'est pas érigée en norme. En effet, nous ne nous limitons pas à évaluer la tâche complexe, nous avons aussi des informations sur la manière dont l'élève réagit face à une tâche décomposée et sur sa maîtrise, ou non, des procédures permettant de réaliser la tâche proposée. Ainsi ce modèle permet une interprétation et appropriation des référentiels de compétences par les enseignants. Il leur permet également de situer leurs propres pratiques d'évaluation par rapport à la notion de compétence. Beaucoup ont ainsi pris conscience que, le plus souvent, ils ne travaillent pas la phase un (les compétences complexes). Cela leur permet aussi d'effectuer un diagnostic sur ce que savent faire leurs élèves.

Nos résultats ont montré que les élèves qui réussissent une tâche complexe réussissent aussi la phase deux et maîtrisent les procédures. Certains élèves qui ne réussissent pas les tâches complexes peuvent être capables de les résoudre lorsqu'elles sont décomposées et, en général, ils maîtrisent également les procédures. D'autres élèves sont incapables de réaliser les tâches complexes, même décomposées mais maîtrisent les procédures. D'autres encore, et ce sont malheureusement les plus nombreux, sont capables de faire les exercices systématiques mais sont incapables de les utiliser, même lorsque c'est décomposé. Et enfin il y a des élèves qui ne maîtrisent rien du tout.

Il y a donc bien une hiérarchie entre les phases : la phase un où l'on évalue la tâche complexe est la plus difficile et la phase trois où l'on évalue des procédures est la plus facile. Nous avons aussi pu constater l'importance des procédures : les élèves ne peuvent pas résoudre des tâches complexes s'ils ne maîtrisent pas les procédures. Malheureusement, quand ils maîtrisent les procédures, ils sont souvent incapables de les utiliser. C'est pour moi l'enjeu majeur de l'approche par compétences : à l'école beaucoup d'élèves peuvent réussir des exercices systématiques mais sont incapables de les réinvestir en situation. La question fondamentale est : comment un enseignant peut-il, en termes didactiques, amener les élèves à utiliser ce qu'ils ont effectivement appris ? ■

# Des critiques et des risques

Vincent Carette

Une des critiques les plus virulentes sur le concept de compétence vient de Marcel Crahay<sup>1</sup> alors qu'il a été, en Belgique, un des pionniers de cette approche. Il a publié un article très incisif dans la *Revue française de pédagogie*<sup>2</sup>. Sa première critique porte sur le niveau d'exigence qu'implique l'approche par compétences. Et il est vrai que si on interroge les élèves sur des procédures systématiques, ils ont plus de chance de réussir que si on les place devant des tâches complexes et inédites ! Ainsi pour lui, évaluer les élèves en les confrontant à des tâches complexes et inédites conduit à élever considérablement, et de manière inacceptable, les normes de réussite. Il dénonce cette approche par compétences comme une pédagogie élitiste, réservée aux plus forts, une « pédagogie de l'extrême ». Il s'interroge aussi sur le statut scientifique de cette notion qui vient du monde de l'entreprise. Il regrette également la confusion existant entre apprentissage et évaluation : si, dans l'apprentissage, on peut prôner une approche par problème, pourquoi faudrait-il le faire pour l'évaluation ?

Un autre auteur qui dénonce l'intérêt de la notion de compétence à l'école fondamentale et secondaire est Clermont Gauthier<sup>3</sup>. Cet auteur se réfère aux recherches américaines basées sur le paradigme « processus produit » (cf. encadré page suivante) qui établissent que les pratiques les moins efficaces sont celles mettant en œuvre les approches socioconstructivistes. La parenté conceptuelle entre socioconstructivisme et compétence le conduit à réfuter l'intérêt de ce dernier concept. Face à ces critiques, on peut s'interroger : le rôle de l'école n'est-il pas d'aider les élèves à résoudre des tâches complexes ?

Toutefois, il ne faut pas nier que l'approche par compétences présente certains risques. En effet, elle peut renvoyer à une conception purement pragmatique voire utilitariste du savoir : on ne pourrait faire apprendre aux élèves que des choses véritablement utiles. Se limiter à un usage pragmatique du savoir (« Ça doit servir ») est une dérive à éviter. Il ne faudrait surtout pas négliger un usage interne du savoir, interne à la discipline ; il existe des tâches complexes internes à la discipline. Il me semble que, si l'usage pragma-

tique du savoir est pertinent au niveau de l'école primaire, il l'est moins au secondaire, lorsque l'on entre plus spécifiquement dans les disciplines. Un autre danger concerne l'évaluation si elle se limite à la complexité inédite. Il y a beaucoup de confusion entre ce qui est attendu et les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre. La notion de compétence met en évidence ce que l'on attend des élèves mais n'explique pas comment y arriver. C'est pourquoi c'est si difficile !

## Paradoxes et incertitudes

La notion de compétence suscite deux paradoxes majeurs qui marquent fortement le travail enseignant et les apprentissages des élèves. Elle présente effectivement une augmentation des exigences, dans ce sens il n'est pas possible de parler de nivellement par le bas, et cette augmentation des exigences peut sembler paradoxale dans un contexte de lutte contre l'échec ou le décrochage scolaire. Le second paradoxe tient à l'opacité de cette notion. On demande aux enseignants d'amener les élèves à devenir compétents, c'est-à-dire à mobiliser leurs connaissances en situation, alors que nous avons une méconnaissance totale sur cet acte cognitif de mobilisation. Personne ne sait expliquer, de manière scientifique, pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis et d'autres pas ; pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis dans une certaine situation et ne sont plus capables de le faire dans une autre... Le paradoxe est que l'on demande aux enseignants de former des élèves compétents alors qu'on ne sait pas véritablement comment cela se construit.

Ces débats et paradoxes ne doivent pas conduire à abandonner cette approche par compétences. La question de la mobilisation des acquis est trop importante. Mais il ne faut pas, pour autant, croire que l'on sait faire. Il faut au contraire, informer les enseignants de l'incertitude engendrée par cette notion. Surtout, il faut les associer aux processus de recherche et de compréhension, les placer eux aussi dans une posture de recherche. Pour cela les chercheurs que nous sommes peuvent les accompagner en leur proposant des outils pédagogiques.

1. Actuellement professeur à l'université de Genève
2. Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* n° 154, 2006, p. 27-110.
3. Clermont Gauthier, professeur en psychopédagogie à l'université de Laval, Québec, a écrit notamment : *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ?*, Presses universitaires de Laval, 2006.

## Tensions et incohérences

Aujourd'hui, le risque principal est celui de l'incohérence. Des référentiels ont été construits sans qu'il y ait une réflexion suffisante sur leurs implications au niveau de l'évaluation, alors même que ces référentiels définissent ce que l'on attend des élèves ! Quand on a commencé à élaborer des outils d'évaluation, deux modèles se sont dessinés. Le modèle en trois phases de notre équipe belge et celui des familles de situations (cf. encadré). Mais la principale incohérence réside dans la multiplicité des formes des évaluations. Il y a des épreuves « externes non certificatives » (évaluations qui ont lieu tous les ans à un même niveau pour donner des indications de pilotage) ; des évaluations explicitement certificatives à un même niveau (par exemple le certificat d'études de base) ; et puis toutes les évaluations internationales (PISA et autres). Les épreuves de ces différentes évaluations ne fonctionnent pas du tout selon les mêmes principes pédagogiques et engendrent des messages tout à fait contradictoires. Les épreuves sont, le plus souvent, des questions fermées et le nombre d'items est important. L'élève n'est pas mis face à une tâche complexe, une page blanche. Le plus

généralement, ce sont des procédures qui sont évaluées, les situations proposées n'étant que des prétextes. Nous sommes alors dans une approche par objectif bien plus que dans une approche par compétences. Les différences sont considérables.

Dans l'approche par objectifs, évaluer consiste à prendre un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et à générer des questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs. Le nombre des items permet un traitement statistique, ce qui est beaucoup plus difficile dans l'approche par compétences. La fiabilité et la validité des tests selon la théorie des scores<sup>5</sup>, adéquate dans l'approche par objectifs, ne le sont plus dans l'approche par compétences qui privilégie la pertinence des réponses par rapport à la situation. Il serait nécessaire d'inventer de nouvelles techniques statistiques pour travailler sur ce type d'épreuve. À l'heure actuelle on constate que, pour beaucoup d'épreuves d'évaluation, seuls les termes ont changé. Le mot objectif est remplacé par celui de compétence. Cela ne peut que renforcer le trouble pour les enseignants et engendrer de la confusion concernant leur efficacité. ■

5. dans *Évaluer des compétences : guide pratique*, De Boeck, 2008.

## Pour quelle efficacité ?

### Vincent Carette

Commençons par un constat troublant : les résultats des chercheurs qui se situent dans une approche « processus produit » – approche qui détermine les enseignants les plus efficaces à partir des résultats des élèves à un ensemble d'évaluations – sont en contradiction avec ceux qui se situent dans une approche « écologique » – approche qui vise la compréhension des pratiques en contexte.

Dans le premier cas, l'enseignant efficace serait un enseignant dirigiste qui privilégie les apprentissages de base et propose un enseignement systématique et découpé ressemblant beaucoup à la pédagogie par objectifs<sup>1</sup>. Dans le second cas, l'enseignant efficace serait celui qui sait gérer et animer des séquences d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes<sup>2</sup>. Dans un cas on reconnaît la pertinence des travaux de groupes et des pratiques de différenciation, dans l'autre on les remet en question...

Pourquoi les recherches « processus produit » valorisent-elles un enseignement segmenté, systématique et dirigiste (le *direct instruction*) ? Et les discours pédagogiques, un enseignement beaucoup plus socioconstructiviste avec l'idée de situations problème ? Le « pédagogisme » peut être critiqué, beaucoup ne s'en privent pas. Mais les orientations « idéologiques » des recherches « processus produit » peuvent aussi être interrogées. En effet, l'actuelle multiplication des épreuves évaluatives a de réelles conséquences sur les systèmes éducatifs. La nature de ces évaluations, ce qu'elles attendent ou exigent des élèves, n'influencent-elles pas la manière de considérer l'efficacité des enseignants ? Si les épreuves pour évaluer les élèves étaient modifiées et construites selon les principes d'une véritable approche par compétences, dégagerait-on les mêmes caractéristiques des enseignants efficaces ? Cette hypothèse interroge vivement la relation entre apprentissage et évaluation.

## D'autres types de recherches

À partir des épreuves d'évaluation élaborées par notre équipe belge (voir page II), j'ai mis en place un dispositif de recherche pour évaluer les élèves et analyser les pratiques des enseignants ayant les classes les plus performantes. Les analyses des entretiens et des questionnaires montrent que les enseignants dont les élèves obtiennent les meilleurs résultats défendent le principe d'éducabilité et valorisent une école qui n'est pas une préparation à une société compétitive. Ils ont une vision optimiste des élèves et ne regrettent pas leur choix d'être devenu instituteur. En termes didactiques, ils proposent régulièrement des problèmes aux élèves, sous la forme de situations problème ou de projets qui donnent du sens et de la cohérence aux apprentissages. Pour autant, ils ne négligent pas la construction et l'automatisation des procédures. Ils affirment clairement que sans cet outillage, les élèves risquent d'être totalement démunis face aux problèmes. Ce sont des enseignants qui invitent les élèves à confronter ce qu'ils pensent avec les conceptions des autres élèves. Les idées de débats, de confrontations, d'intérêt du travail de groupe, reviennent souvent. Ce sont aussi des enseignants qui installent et qui insistent sur le climat de confiance, climat qui conduit à une bonne communication où chaque élève est amené à s'exprimer. Eux-mêmes se remettent régulièrement en question. En filigrane, on retrouve un concept très important développé par Bernard Rey, le concept d'intention. Pour ces enseignants ce sont des intentions cognitives que nous avons appelées des « intentions de mobilisation ».

Finalement, ce travail met en évidence que, si les épreuves d'évaluation sont une succession d'items, il n'est pas étonnant qu'elles favorisent une pédagogie très systématique et que, si les élèves sont évalués dans des situations complexes, alors les caractéristiques des enseignants efficaces ne sont plus les mêmes que celles présentées par les recherches « processus produit ». Il montre aussi que, s'il faut que les élèves maîtrisent les procédures pour résoudre des tâches complexes, ce ne sont pas les classes les plus performantes dans la résolution des procédures qui, automatiquement, sont les plus performantes dans la résolution de tâches complexes. C'est ce que nous avons appelé le « principe de saturation ». D'un point de vue pédagogique c'est essentiel : cela signifie qu'il ne suffit pas de faire acquérir des pro-

cédures pour faire accéder les élèves aux tâches complexes.

Si l'objectif est bien la formation d'élèves réellement compétents, il serait opportun de proposer des évaluations qui évaluent les compétences selon les trois conditions présentées ci-dessus. Aujourd'hui de nombreuses épreuves n'évaluent pas des compétences ; de fait, elles adressent des messages contradictoires aux enseignants qui ne savent plus comment agir avec leurs élèves. Selon moi, les épreuves nationales d'évaluation en France ne correspondent pas à une approche par compétences. Et il ne faut pas négliger ces essentiels problèmes d'évaluation posés par l'approche par compétences.

De plus, il faudrait que les enseignants soient directement impliqués dans la mise en place de cette approche. Leur formation continue devrait être différemment pensée et les autoriser à entrer dans ce que j'appelle une « pédagogie de l'incertitude » : une pédagogie pour laquelle ils doivent eux-mêmes chercher des solutions et ne pas attendre les prescriptions des universitaires ou autres. Les discours prescriptifs ne sont pas efficaces, l'accompagnement dans une posture de recherche est beaucoup plus fructueux. ■

1. Voir notamment les travaux de Pascal Bressoux de Grenoble ou ceux de collègues américains.

2. Voir les travaux de Philippe Meirieu ou Philippe Perrenoud.

## Deux paradigmes de recherche

### Le paradigme processus produit

Pour Doyle (1986), dans ce type de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité de l'enseignant en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe, c'est-à-dire les processus, d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part. Sur la base des résultats à des épreuves d'évaluation, on tente de déterminer par des analyses statistiques le poids d'un ensemble de variables susceptibles d'expliquer des différences entre des classes.

### Le paradigme écologique

« Le paradigme écologique a pour objet d'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire des situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986). Bressoux (1994) estime que les travaux qui relèvent de ce paradigme sont d'inspiration ethnographique et adopte une double démarche : « l'identification des demandes de l'environnement et une réflexion sur les stratégies de médiation mises en œuvre pour pouvoir y répondre avec succès » (Doyle, 1986). Dans une perspective écologique, on postule que l'objectif essentiel pour l'élève est de se comporter de manière à obtenir des notes les plus favorables possibles.



**Laurent Talbot** est maître de conférences de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse et membre du laboratoire du Groupe des pratiques enseignantes du Centre de recherche en éducation, formation et insertion de Toulouse (GPE-CREFI-T). Il est également administrateur et trésorier de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), membre du réseau international OPEN (Observation des pratiques enseignantes) et VISA (Vidéos de situations d'enseignement et d'apprentissage). Ses domaines privilégiés de recherche sont relatifs aux pratiques d'enseignement en lien avec l'hétérogénéité des élèves et plus particulièrement les difficultés d'apprentissage.

## Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ?

**Laurent Talbot**

Disons d'emblée qu'il n'existe pas de bonne méthode pour faire face à toutes les difficultés d'apprentissage de nos élèves. Nous avons cependant identifié quelques pistes de travail pour donner du sens et prendre du recul sur ses pratiques. Mais, avant de les aborder, il importe de préciser quelques définitions et repères conceptuels<sup>1</sup>.

### Repères théoriques

Pour définir les pratiques enseignantes, je me réfère à Albert Bandura<sup>2</sup> et à sa conception des activités humaines. Selon lui, toutes les pratiques humaines s'articulent autour de trois grandes dimensions qui sont en interrelation : la situation – contexte ou environnement ; l'action – activité ou comportement de la personne (ce qu'elle fait) ; ses représentations (dont son sentiment d'efficacité personnelle).

Dans une même perspective, le modèle d'enseignement-apprentissage auquel je me réfère est un système interactif, contextualisé et contextualisant. Les modèles théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué ces dernières décennies. Pendant longtemps, ce modèle était linéaire, programmatique comme s'il suffisait d'enseigner pour que les élèves apprennent : « J'enseigne donc il apprend » ! On pensait que si les élèves n'apprenaient pas, c'était simplement parce qu'ils n'avaient pas leur place à l'école. Les préoccupations sur l'échec scolaire ou les difficultés d'apprentissage étaient rares : lorsqu'ils se produisaient, bien souvent la réponse était de mettre les élèves concernés en dehors de l'école. Vers la moitié du XX<sup>e</sup> siècle les modèles de référence des chercheurs ou des formateurs sont devenus plus interactifs, les liens entre enseignement et apprentissage ont été pris en compte. Après les années soixante-dix et quatre-vingt, et à la suite des travaux de sociologues comme Bourdieu ou Passeron, le rôle du contexte, notamment familial, a été mis en évidence. Il a été montré que les performances des élèves sont aussi dépendantes de leur milieu familial. D'autres travaux ont montré que les pratiques enseignantes sont liées aux situations dans lesquelles elles s'opèrent. Aujourd'hui, nous savons que les variables

contextuelles qui influent sur les apprentissages et les pratiques enseignantes sont très nombreuses ; elles se situent dans la classe et hors la classe, du côté des enseignants comme des élèves, etc. De même, ce qui se passe dans la classe ou l'établissement a une influence sur le milieu, sur la société.

Ainsi il n'est pas possible de parler de pratique au singulier : les pratiques d'enseignement sont toujours plurielles. Les variations sont à la fois intra et inter individuelles. Les pratiques varient selon les contextes et les enseignants n'enseignent pas toujours de la même manière. Il existe cependant des invariants, des stabilités dans les pratiques que la recherche tente de repérer.

### Qu'est-ce qu'enseigner par compétences ?

L'approche par compétences est une approche socio-constructiviste, ce qui signifie que l'activité de l'élève est comprise comme essentielle pour l'apprentissage. Toutes les connaissances ne peuvent pas se transmettre. D'ailleurs la définition du terme même de connaissance suppose une construction par l'individu. La connaissance est consubstantielle au sujet. Le savoir, lui, est une connaissance partagée par une communauté, qu'elle soit scientifique ou pas. En France, on enseigne des savoirs. Les compétences non plus ne peuvent pas être transmises. Elles comportent également cette dimension d'action, d'activité. Lire est une compétence, ce n'est ni un savoir ni une connaissance ; la lecture ne se transmet pas : il faut mettre en place un certain nombre de conditions (cognitives, temporelles, relationnelles, matérielles...) pour permettre aux élèves d'apprendre à lire. Enseigner c'est mettre en place des conditions qui sont susceptibles, qui devraient permettre aux élèves de construire des compétences. Ce sont les élèves eux-mêmes, individuellement, qui construisent leurs compétences. Enseigner et apprendre sont deux processus différents.

Les compétences peuvent être décomposées en trois grandes dimensions : des connaissances (savoirs) ; des capacités (savoir-faire) ; et

1. voir Laurent Talbot et Marc Bru, *Des compétences pour enseigner*, Presses universitaires de Rennes, 2007.

2. Psychologue canadien connu pour sa théorie de l'apprentissage social et son concept d'auto-efficacité.



des attitudes (savoir-être). (Voir le socle commun par exemple). Une compétence (voir Vincent Carette), c'est l'aptitude à utiliser dans une nouvelle situation ce qui a été appris dans une autre, c'est l'aptitude à recontextualiser un apprentissage, la capacité à accomplir une tâche ou un ensemble de tâches.

Pour notre équipe toulousaine (Marc Bru & Laurent Talbot, 2007), la notion de compétence comporte cinq spécificités. Elle est délimitée ; elle s'accomplit dans l'action ; elle est connaissance ; elle permet d'être efficace ; et elle est contextualisée. Dire que la compétence est délimitée renvoie, comme Bernard Rey nous l'a rappelé, aux origines juridiques du mot : on est compétent dans une juridiction et pas dans toutes. Mais surtout, l'idée centrale est celle d'activité : une compétence s'accomplit dans l'action, c'est ce qui la distingue d'un savoir ou d'une connaissance. Pour les jeunes enfants, l'action est plutôt psychomotrice puis, quand on avance dans les apprentissages, elle devient plus conceptuelle.

### Comment améliorer ses pratiques ?

Travailler par compétences permet-il d'améliorer ses pratiques ? D'être plus efficace ? Enseigner n'est pas seulement lié au charisme du professeur, c'est une pratique professionnelle qui s'apprend. Ce n'est ni un don ni un art. Pour autant toutes les pratiques ne se valent pas et il existe bien un « effet maître ». Certains enseignants font progresser leur classe, d'autres le font moins. Si l'on fait le postulat de l'éducabilité cognitive des enseignants, comment peuvent-ils améliorer leurs pratiques professionnelles ?

Les travaux américains et français sur l'« effet maître » ont montré que c'est la capacité à élever le niveau moyen d'une classe, et que cette capacité est liée à l'équité, c'est-à-dire à la possibilité d'égaliser le niveau des élèves. Dans certaines classes le niveau moyen augmente, les écarts entre les bons et faibles se réduisent, les élèves moyens et faibles progressent beaucoup : ce sont des classes où exercent des maîtres efficaces et équitables. En effet, les classes où les élèves progressent le plus sont, avant tout, des classes où les élèves faibles et moyens faibles progressent le plus. La prise en compte des élèves en difficulté dans la classe est donc tout à fait essentielle.

Mais comment agissent ces enseignants efficaces et équitables ? Pour améliorer ses pratiques, suffit-il de les imiter ? Ou bien est-il

seulement nécessaire de mettre en œuvre les dix compétences énoncées dans le cahier des charges de la formation des maîtres (*Bulletin officiel* de janvier 2007) ? Pour la plupart des chercheurs, les choses sont plus complexes. Six variables importantes ont été mises en évidence toutefois : les représentations des enseignants à propos de leurs élèves ; leur gestion didactique ; leurs pratiques d'évaluation ; leur gestion pédagogique ; leur gestion du temps ; et les variations didactiques et pédagogiques. Les écarts de performances des élèves semblent liés à ces six macrovariables mais de façon différente selon les contextes (âge des élèves, type de population...), ce qui complique la tâche des formateurs et des prescripteurs.

Ainsi, les maîtres efficaces ont des représentations plutôt positives de leurs élèves. Ils fondent leur activité sur le postulat de leur éducabilité cognitive. Ils sont loin des thèses innéistes ou fixistes de l'intelligence. Ils ont une grande confiance dans les capacités de leurs élèves, dans leurs possibilités de réussite. Ils pensent que même les élèves faibles peuvent progresser dans un domaine ou un autre. D'un point de vue didactique, ce sont des enseignants qui donnent priorité aux compétences de base et font en sorte qu'un temps important soit réservé aux apprentissages. Plusieurs recherches ont montré que les temps d'apprentissages pouvaient varier considérablement (de 1 à 4 en français en CE2 par exemple). Ils proposent des tâches en relation avec le niveau de leurs élèves (zone proximale de développement) et assurent une continuité dans leur gestion didactique.

Les enseignants efficaces développent aussi généralement des pratiques d'évaluation formative : ils opèrent un suivi précis de leurs élèves, à tout moment ils savent où ils en sont et réagissent immédiatement... Ils ont une gestion de classe démocratique : les règles sont discutées puis appliquées. Pas de laisser faire pour autant, l'enseignant est garant du respect de la règle. Il y a des rites, les élèves savent bien et vite ce qu'ils ont à faire. Ce sont des enseignants qui gèrent le temps de manière efficace, leur planification est claire, rigoureuse. Mais ils n'hésitent pas à varier leurs propositions d'apprentissage. Ils savent que tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et offrent différents chemins ou parcours.

Ces facteurs d'efficacité ont été dégagés des discours des enseignants efficaces. Nous avons

complété cette approche par des observations, notamment en filmant les enseignants dans leurs classes. Nous filmons avec deux caméras : une qui suit l'enseignant et une autre qui suit les élèves (plan large et gros plan). Le dépouillement et l'analyse de ces films nous a conduits à distinguer, dans les pratiques enseignantes, quatre dimensions différenciatrices. Ces quatre dimensions (la tâche donnée aux élèves, les actions verbales de l'enseignant, sa gestion du temps et son recours à une évaluation formative) semblent influencer sur les apprentissages des élèves.

Concernant la tâche ou ce qui est donné à faire aux élèves, nous filmons une séquence et interrogeons l'enseignant sur ses objectifs d'enseignement. Puis, deux jours après, nous interrogeons les élèves et recueillons leurs performances. C'est ainsi que nous repérons la distance entre les objectifs de l'enseignant et la performance de l'élève<sup>2</sup>. Dans certaines classes cette distance est importante, dans d'autres elle est beaucoup plus réduite. Nous comptabilisons aussi les actions verbales de l'enseignant : elles sont très nombreuses. Une moyenne de cinq cents actions verbales par heure pour les enseignants de CP par exemple ! Mais il y a aussi de grandes variations. L'individualisation de ces actions est égale-

ment très variable. Certains s'adressent à un seul élève dans 70 % des cas, d'autres dans seulement 30 % des cas. Et le statut de cet élève diffère : plutôt bon, moyen ou faible. À l'école élémentaire, les enseignants interrogent davantage les élèves faibles, au collège généralement il semblerait que ce soit généralement les élèves plutôt forts qui soient les plus sollicités. Les contraintes ne sont pas les mêmes : pour les enseignants de collège, il importe avant tout de faire avancer le cours dans un temps limité. La gestion du temps d'apprentissage connaît aussi de grandes variations selon les profils d'enseignants. Le souci de tous les enseignants est bien l'activité de leurs élèves, leur occupation. Les enseignants efficaces sont ceux qui, en plus, gardent toujours en tête les objectifs d'apprentissage. Parfois la préoccupation majeure est de tenir le temps et d'avoir une classe calme, la question de l'apprentissage est seconde...

Toutes ces observations et analyses me conduisent à dire que l'amélioration des pratiques passe par une meilleure mise en activité des élèves : les rendre acteurs et actifs face à des tâches complexes qu'ils pourront remobiliser dans des contextes différents. Toute une professionnalité qui se construit dans la durée et grâce à un accompagnement formatif idoine. ■

2. Voir Jean-Jacques Maurice et Audrey Murillo dans la *Revue française de pédagogie*, « La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève », RFP 162, 2008, p. 67-80.

## Pour approfondir

En avril 2008, la veille scientifique de l'INRP a mis en ligne un dossier rédigé par Olivier Rey : « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences » (dossier d'actualité n° 34 ; [www.inrp.fr/vst/LettreVST/34\\_avril2008.htm](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34_avril2008.htm)).

En référence aux plus récents travaux nationaux et internationaux, il développe quatre points avec de nombreux liens Internet et une importante bibliographie.

### 1. Une approche popularisée par les organisations internationales

En effet, l'approche par compétence a largement été popularisée par l'OCDE qui a défini neuf compétences clés et par l'union européenne qui a adopté, en 2006, « une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ».

### 2. Du monde professionnel au monde éducatif

Au-delà de cette diffusion par les organisations internationales, les chercheurs soulignent que le concept de compétence est d'abord apparu dans un contexte économique. À l'école comme dans l'entreprise, il s'agit d'être capable de mobiliser des procédures pour faire face à une situation originale. Cette origine professionnelle est souvent suspectée de réduire les ambitions de l'éducation. Mais dans le monde du travail lui-même, le concept ne va pas de soi.

### 3. Difficultés d'une définition commune

Finalement nombre de chercheurs soulignent le flou conceptuel et la difficulté à dégager une définition consensuelle. De façon générale on parle d'un passage progressif d'une centration sur les savoirs (considérés comme préalables à l'activité et souvent abordés de manière décontextualisée) à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent. Il s'agit d'une rupture avec la pédagogie de transmission et la pédagogie « par objectifs » pour passer à la mobilisation des ressources de façon réflexive. Mais ces définitions ne sont guère opératoires.

### 4. Vers une nouvelle approche de l'apprentissage ?

C'est effectivement la question que tout le monde se pose. L'approche par compétences permet-elle de lutter contre la fragmentation des apprentissages ? De donner du sens aux savoirs en dépassant l'horizon de la réussite aux épreuves scolaires ? De se recentrer sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les contenus d'enseignement ? Pour cela il faudrait sans doute une approche plus individualisée de l'apprentissage ; des enseignants mieux coordonnés pour les compétences transversales et qui collaborent de façon effective sur ces questions ; une vision partagée de l'école qui encourage les enseignants à travailler en équipe. Développer les compétences nécessiterait de revoir non seulement les programmes mais aussi l'organisation pédagogique, les évaluations, les supports d'apprentissage (manuels), les pratiques et la formation initiale et continue des enseignants...

# L'OZP

## Le bureau de l'association

L'association Observatoire des zones prioritaires a été créée en 1990 par quelques militants lors de la première relance de l'éducation prioritaire. Indépendante vis-à-vis de l'administration comme des organisations syndicales, l'OZP s'efforce de développer une réflexion originale en s'appuyant sur l'expérience de ses membres comme sur les savoirs et connaissances produits par la recherche. L'association réunit son public lors de manifestations régulières et alimente quotidiennement et toute l'année un site Internet qui comporte plus de six mille textes...

[www.association-ozp.net](http://www.association-ozp.net)

C'est un espace non institutionnel très riche qui comprend des rubriques d'information, des espaces de réflexion et débat, des rubriques professionnelles et des archives de l'éducation prioritaire.

### Des rubriques d'information

- *Le quotidien des ZEP* : une revue de presse spécialisée et quotidienne sur l'éducation prioritaire.
- *Rencontres de l'OZP* : les comptes rendus de ces rencontres appelées anciennement « réunions publiques ».
- *Actes de la Journée nationale* : des actes rendant compte de cette journée qui a lieu chaque année avec quelques textes produits à l'occasion de la journée des adhérents de novembre.
- *Fiches pour tout savoir sur l'éducation prioritaire* : elles sont rédigées par un membre du bureau de l'association ;
- *Rapports (IGEN et autres) et textes officiels*, avec des liens vers les versions intégrales.
- *Sélection de sites nationaux ou locaux* (80 actuellement) concernant l'éducation prioritaire.
- *Agenda* des manifestations de l'association et des partenaires.

### Des espaces de réflexion et débat

- *Les positions de l'OZP*, regroupant de courts textes discutés et adoptés par le conseil d'administration sur les grandes orientations de politique d'éducation prioritaire (plusieurs de ces textes ont fait l'objet d'une lettre au ministre).
- *Libres propos*, rassemblant, sans engager l'association, des textes de lecteurs, adhérents ou membres du conseil d'administration ;
- *une formule souple de forum*, permettant aux internautes de déposer un message en bas de tout article du site.

Rechercher Plan du site Ecrire

## - OZP - Observatoire des Zones Prioritaires - le Quotidien des ZEP

Pour recevoir la Lettre de l'OZP Pour abonner un ami

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accueil</li> <li>• Agenda</li> <li>• Qui sommes-nous ?</li> <li>• Les positions de l'OZP</li> <li>• Revue de presse quotidienne sur les ZEP</li> <li>• Les 28 "Rencontres" et "Réunions publiques" de l'OZP</li> <li>• Les Journées OZP (Actes)</li> <li>• Livres propos</li> <li>• Textes et rapports officiels, ouvrages, revues, ancien bulletin OZP...</li> <li>• Des fiches pour tout savoir sur l'éducation prioritaire</li> <li>• LE CON des coordonnateurs</li> <li>• LE CON des profs référents et assistants pédagogiques</li> <li>• LE CON des IEN et responsables de réseau</li> <li>• LE CON des équipes de réussite éducative et des FFE</li> <li>• Forum général (dernier message le 03.04.09)</li> <li>• La Lettre de l'OZP</li> <li>• LES ANNUAIRES DE L'OZP (Directoires Education prioritaire et politique de la Ville)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Derniers articles</b></p> <p>Circulaire interministérielle du 22.04.09, à l'initiative de Martin Hirsch, Haut-commissaire à la jeunesse, sur le décrochage scolaire et l'accompagnement des jeunes sans diplômes (signée également par l'Éducation nationale, le Travail, l'Emploi, l'Agriculture, l'Énergie, la Justice). 27 avril 2009</p> <p>Cette nouvelle circulaire interministérielle sur le décrochage scolaire et l'accompagnement des jeunes sans diplômes est signée par le Haut-commissariat aux solidarités et aux exclusions (et Haut-commissariat à la jeunesse), le MEN, le Travail, l'Emploi, l'Agriculture, l'Énergie, la Justice.</p> <p>Elle entre dans le cadre de la mise en œuvre du CIP du 20 juin 2008 et du CIDE de janvier 2009.</p> <p>Le document comprend deux volets :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Améliorer le repérage des décrocheurs de la formation initiale</li> <li>2. Constituer une (...)</li> </ul> <p style="text-align: right;"><a href="#">Lire la suite</a></p> <p>Guide pratique 2009 médiation culturelle. Financement de projets culturels pour les acteurs du champ social, par le Parc de La Vilette (184 p.). 23 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Un numéro spécial de la revue "Réussite" de l'académie de Rouen est consacré aux réseaux Améliation réussite, avec la carte des réseaux et les témoignages des équipes. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Le président de la CNAP s'interroge sur "le flouletis" concernant l'expérimentation des jardins d'éveil à la rentrée 2009. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - La CNAP analyse le FSE qui respasse petit à petit le fil et donne quelques indications sur les enfants concernés. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Un bilan par le DEPP des classes et des ateliers relais pour l'année 2006-2007, avec une analyse du processus de décrochage scolaire entre 11 et 16 ans. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Les forces vives du département de l'Ain, dont les principaux collèges en ZEP, sont invités à une plus grande sélectivité des postes. 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Encore une journée portes ouvertes pour faire valoir aux yeux des parents les efforts d'un collège en ZEP : un exemple à Valenciennes (Ardèche). 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Le rapport annuel de la MRE (Mission régionale Rhône-Alpes d'information sur les exclusions) n'aborde pas l'éducation prioritaire mais souligne l'absence de solidarité de nombreux enfants Rom, 22 avril 2009</p> <p>22.04.09 - Hausse de 18% des stages de mise à niveau pendant les vacances dans les écoles du Nord, 11% des effectifs des CM1-CM2 du public concernés. 22 avril 2009</p>
--	---

### Des rubriques professionnelles

- *Le coin des coordos*, un espace dédié aux coordonnateurs-secrétaires de RAR et de RRS.
- *Le coin des professeurs référents de RAR et des assistants pédagogiques*, dédié aux professeurs d'appui.
- *Le coin des IEN en éducation prioritaire* (projet actuellement à l'étude).

### Des archives de l'éducation prioritaire

Il s'agit de constituer peu à peu une mémoire de l'éducation prioritaire en rassemblant en texte intégral les documents et recherches qui ont marqué l'histoire des ZEP.

### La lettre de l'OZP

Elle permet aux abonnés (plus de 2 300 au premier janvier 2009) qui se sont inscrits de recevoir environ deux fois par mois une sélection des articles de la revue de presse et des autres nouveautés parues sur le site.

### Les manifestations de l'OZP

Gratuites et ouvertes à tous, elles se déroulent hors temps scolaire.

#### – Les Rencontres de l'OZP

Au nombre de cinq à six par an, elles ont lieu le mercredi de 17 à 19 heures, dans un collège du centre de Paris. Elles consistent en une intervention d'un bon connaisseur du thème retenu, suivie d'un débat. Un compte rendu est mis en ligne dans les jours qui suivent. Thèmes abordés en 2008 : « L'école relève-t-elle le défi ethnique ? », avec Françoise Lorcerie ; « Le coordonnateur de ZEP-REP à l'heure des RAR et des

RRS » ; « Les effets scolaires de la grande pauvreté » ; « Politique de la Ville : l'avenir de la Réussite éducative et des projets éducatifs locaux » ; « La mise en place de l'accompagnement éducatif »...

#### – La Journée nationale de l'OZP

Elle a lieu chaque année, un samedi du mois de mai, dans un établissement parisien (lycée Henri IV, Sciences po, etc.). Elle réunit les acteurs de l'éducation prioritaire autour d'une problématique spécifique (en 2008 « Éducation prioritaire : réussir ! »).

#### – La Journée des adhérents

Elle se tient traditionnellement le 11 novembre et est chaque année l'occasion pour les adhérents de travailler sur une thématique et de s'exprimer sur la vie de l'association. ■

### Pour joindre l'OZP

Par téléphone : 06 43 78 69 03  
Par courrier postal :  
15 place d'Aligre, 75012 Paris  
Par courriel :  
[ozp.asso@club-internet.fr](mailto:ozp.asso@club-internet.fr)

### Pour adhérer à l'OZP

Adhésion simple : 10 €  
Adhésion de soutien : 30 €

### La lettre de l'OZP

Pour s'inscrire gratuitement et sans aucun engagement (on peut se désabonner à tout moment), envoyer un message à [ozp@association-ozp.net](mailto:ozp@association-ozp.net) avec ce simple mot « abonnement ».

# Des outils pour travailler les compétences oubliées

Entretien avec Sylvie Cèbe



**Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, est professeure adjointe à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FPSE) de Genève. Elle fait équipe avec Roland Goigoux depuis plusieurs années.**

## Quel est l'apport de la psychologie cognitive pour les enseignants de l'éducation prioritaire ?

L'expression « donner plus à ceux qui ont moins » est désormais célèbre, mais elle ne dit rien de ce que les élèves concernés auraient en moins ni de la nature du « plus » qu'il conviendrait de leur donner. C'est ce que j'ai voulu comprendre et qui m'a poussée à commencer des études en psychologie. Mes premiers travaux de recherche sont directement liés à mon expérience d'enseignante – j'ai été, pendant treize ans, institutrice en maternelle puis en classe d'adaptation dans des écoles classées en ZEP. Très tôt, j'ai cherché à savoir pourquoi mes pratiques d'enseignement ne palliaient pas les différences d'efficacité observées entre les élèves de milieux favorisés et les élèves que j'avais en charge, en dépit de leurs potentiels, de leurs compétences et de leur intérêt marqué pour l'école. Bref, j'ai voulu cerner les mécanismes par lesquels l'environnement social (aussi bien familial que scolaire) influence la cognition en développement, pour mieux intervenir.

Quand on les interroge à propos des caractéristiques des élèves culturellement loin de l'école et peu familiers de l'univers scolaire, les enseignants évoquent un manque de connaissances spécifiques (peu de vocabu-

laire, une faiblesse des connaissances syntaxiques, des connaissances encyclopédiques insuffisantes, etc.) ainsi que des problèmes d'attention et de comportement. Avec Jean-Louis Paour qui a dirigé ma thèse, nous avons fait une autre hypothèse, celle d'une insuffisante compréhension de compétences relativement « générales » qui sont requises à l'école dans une grande variété de situations différentes mais qui ne font pas l'objet d'un enseignement explicite.

Par exemple, quand en grande section, l'enseignant demande de comparer des mots avec un modèle donné, il situe la tâche dans le domaine de la lecture. Or l'exercice proposé demande d'abord et avant tout la mobilisation de procédures de comparaison efficaces : l'analyse des propriétés du modèle, son encodage, la mise en œuvre d'une stratégie d'exploration systématique des cibles, etc. Et ces procédures sont souvent absentes du répertoire cognitif des jeunes élèves. Quand ils échouent, les enseignants attribuent les difficultés à des problèmes de lecture et centrent l'attention des élèves sur l'analyse des mots. Les procédures de comparaison, pourtant à l'origine de la difficulté, ne sont pas traitées.

Il en va de même quand le maître demande aux élèves de sérier les images d'une histoire pour montrer qu'ils l'ont comprise. Si le résultat est erroné, il a tendance à raconter de nouveau l'histoire alors que, le plus souvent, l'erreur a pour origine la sériation : certains enfants n'ont pas appris qu'il est nécessaire de fixer un point de départ (arbitraire), de choisir un sens de parcours (tout aussi arbitraire), de s'y tenir jusqu'au bout, de choisir l'image qui vient immédiatement après, etc. Là encore, la remédiation apportée ne porte pas sur les obstacles réels. On pourrait tenir le même raisonnement pour la catégorisation et la classification. Ceci est d'autant plus gênant que ces opérations seront sollicitées dans la plupart des disciplines scolaires à l'école élémentaire.

## Comment faire construire ces compétences oubliées ?

Je fais l'hypothèse que si elles ne sont pas enseignées c'est parce qu'elles n'appartiennent à aucune discipline particulière (même si toutes les convoquent) et parce que la plupart des enseignants les considèrent comme acquises dans la petite enfance,

dans les familles. Ils ont en partie raison : tous les élèves savent comparer, sérier, catégoriser, etc. Mais dès que les tâches se complexifient, leurs habiletés se révèlent insuffisantes parce qu'ils n'ont pas compris comment ils ont fait pour réussir, parce qu'ils n'ont pas pris conscience des procédures qu'ils utilisent pourtant avec succès. Pour être acquises ces compétences ont donc besoin d'être enseignées, explicitées.

Dans mon travail de thèse, je suis partie de la réalisation de tâches de comparaison simples et j'ai enseigné les procédures à employer pour les traiter efficacement : observation et encodage de toutes les propriétés du modèle (qui disparaît ensuite), enseignement des procédures d'exploration systématique des cibles, vérification. Puis j'ai augmenté la quantité de difficultés pour faire construire des procédures de plus en plus complexes et de plus en plus conscientes. J'ai fait hypothèse que l'explicitation de ces procédures, leur prise de conscience et leur utilisation dans des situations et des tâches très différentes, devraient permettre aux élèves de les utiliser quels que soient le contexte, la consigne, le matériel ou la discipline. Pendant une année, j'ai enseigné à mes élèves de grande section (ZEP) deux compétences générales : la comparaison et l'auto-régulation.

Au terme de cette intervention, les élèves entraînés ont obtenu, dans le domaine de la comparaison, de meilleures performances que les élèves de mêmes milieux et que les élèves de milieux favorisés qui avaient bénéficié d'un enseignement ordinaire. J'ai poursuivi l'évaluation tout au long du CP, à la fin du CE1 et du CE2 : les performances des élèves entraînés en grande section étaient équivalentes à celles des élèves de milieux favorisés, et bien supérieures à celles des élèves de milieux populaires, ceci en lecture (notamment en compréhension) et en mathématiques. J'ai ensuite répliqué l'expérience en suivant une seconde cohorte d'élèves (depuis l'entrée en grande section jusqu'à la fin du CE2), toujours avec deux groupes contrôles. Les résultats étaient identiques. Ainsi j'ai pu montrer que, quand elle adapte les pratiques professionnelles aux caractéristiques des élèves en fonction de données solidement établies, et non en s'appuyant sur des impressions ou des convictions, l'École a bien les moyens de réduire les inégalités sociales.

## Quelle a été la diffusion de ce travail et de vos résultats ?

Ils ont d'abord été connus par les chercheurs et peu par les enseignants. Compte tenu des critères qui président à leur évaluation, les universitaires publient surtout pour les chercheurs et assez peu dans des revues professionnelles. Mais le manque de diffusion s'explique aussi par la distance entre ces propositions pédagogiques et les pratiques ordinaires des enseignants à cette époque. En 1980, la pédagogie de la maternelle était surtout centrée sur l'épanouissement et ce type d'intervention, très cognitive, était loin des conceptions du métier. Ce serait sans doute assez différent aujourd'hui.

Selon moi, si l'on veut infléchir les pratiques des enseignants, il faut se situer au plus près de ce qu'ils font et ne chercher à y ajouter qu'une petite plus-value. *Catégo*<sup>1</sup>, un outil pour apprendre aux jeunes élèves à catégoriser et à prendre conscience des procédures qui sous-tendent la catégorisation, a rencontré l'adhésion des enseignants parce qu'ils proposaient déjà des activités proches. Nous leur avons seulement fourni un guide qui repose sur une théorie développementale et qui, à ce titre, organise leurs pratiques d'enseignement et leur donne une cohérence. Nous préparons un nouvel instrument, *Scripto* (un ajout à *Phono*), qui proposera, en alternance, des activités de développement de la conscience phonologique en interaction avec les compétences de transcription des sons. Mais nous ne perdons pas de vue l'importance des compétences plus générales puisque nous achevons un autre outil, *Ordo*<sup>2</sup>, qui vise la construction des notions d'ordre et de temps avec l'utilisation, en alternance, d'un matériel décontextualisé (des formes géométriques) et d'un matériel très contextualisé (des scénarios de la vie quotidienne des enfants).

## En janvier 2009, vous avez publié *Lector & Lectrix*<sup>3</sup>, de quoi s'agit-il ?

Aujourd'hui, la plupart des évaluations en attestent, 20 % à 30 % des élèves, qui décodent relativement bien, ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent à l'entrée en sixième. C'est pour eux que nous avons élaboré *Lector & Lectrix*, un outil centré sur l'enseignement des connaissances spécifiques et des stratégies qui sous-tendent une compréhension efficace, compétences qui, dans la grande majorité des classes, sont rarement enseignées de manière explicite. Dans certains milieux, ces procédures sont construites dès la toute petite enfance au sein des familles, dans d'autres cela se fait peu ou ne se fait pas. C'est pourquoi, selon nous, l'école doit offrir à tous, la possibilité

d'apprendre ces procédures<sup>4</sup>. La fabrication d'une représentation mentale cohérente et unifiée, la mise en mémoire des informations importantes, l'enseignement des stratégies requises pour traiter efficacement les tâches d'évaluation de la compréhension et la régulation par l'élève de son activité sont les cibles principales de notre instrument.

## Comment l'avez-vous élaboré ?

Roland Goigoux, qui a travaillé dans un laboratoire d'ergonomie cognitive et mène de nombreuses études dans ce domaine, constate que les outils des didacticiens sont peu utilisés s'ils n'ont pas été suffisamment pensés pour et avec les enseignants. C'est pourquoi pour concevoir le premier prototype de *Lector & Lectrix*, nous avons procédé à une triple analyse *a priori* : les savoirs et les habiletés en jeu dans la compréhension de lecture, les caractéristiques des élèves les plus faibles dans le domaine de la compréhension et les pratiques habituelles des enseignants. Puis nous avons mis ce prototype dans les mains d'une centaine d'enseignants de CMI, CM2 et sixième, enseignants que nous avons régulièrement rencontrés pour qu'ils nous disent ce qu'ils souhaitaient conserver, voir évoluer, changer ou disparaître.

Dès nos premières rencontres, les enseignants ont critiqué la lourdeur des phases collectives orales, objection qui nous a amenés à faire systématiquement alterner des phases orales et écrites, et des tâches à résoudre seul, à deux, ensemble... Nous proposons aussi de faire raconter à tous les élèves ce qu'ils avaient compris d'un texte court, les uns après les autres. Or les enseignants jugeaient cette proposition impossible, les élèves se lassant vite de ces récits réitérés. C'est donc avec eux que nous avons inventé le scénario : « un, puis deux, puis tous » (un élève raconte ce qu'il a retenu et compris ; un deuxième donne ses points d'accord et de désaccord ; et toute la classe ajoute ce qui est nécessaire, enlève ce qui doit l'être). Nous savons que les enseignants apprécient ce dispositif et l'utilisent beaucoup y compris dans d'autres disciplines. De même, nous demandions souvent aux élèves de lire eux-mêmes les textes proposés à l'étude. Les enseignants nous ont rappelé les écarts d'efficacité entre les élèves du point de vue du décodage. Nous avons donc proposé un autre dispositif intitulé « association de decodeurs » : le texte est réparti entre les élèves qui préparent la lecture silencieusement puis, dans l'ordre, lisent chacun une portion de texte. Ainsi tout le monde entend le texte dans son intégralité et s'entraîne au décodage.

Pendant l'été qui a suivi, nous avons réalisé un nouveau prototype qui, à la rentrée sui-

vante a été proposé à une centaine de maîtres ordinaires et spécialisés pour qu'ils nous aident à faire les derniers réglages. Cette seconde expérience nous a enseigné que le travail sur la psychologie des personnalités<sup>5</sup> était insuffisant. La centration sur les pensées et les mots pour les exprimer – dont E. Bautier dit toute l'importance – était encore insuffisante. Grâce aux critiques constructives des enseignants, nous les avons largement introduits dans le manuel aujourd'hui publié.

## Fabriquer des outils, est-ce le rôle d'un chercheur ?

Tout à fait. Les enseignants ne peuvent pas tout faire : faire classe, connaître les théories psychologiques, didactiques, pédagogiques, sociologiques... et fabriquer des outils pertinents dans toutes les disciplines. Il me semble que, pour être attentifs au fonctionnement des élèves, tant du point de vue affectif que cognitif, les maîtres (notamment les débutants) ne doivent pas avoir à fabriquer leurs outils du quotidien. Un maçon n'invente ni le béton ni la truelle ! Pourquoi les maîtres devraient-ils le faire ? Je crois que c'est aux chercheurs de le faire en opérant un véritable travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action. Pour moi, les guides, les manuels, les outils ne sont pas des carcans dans lesquels on enferme les enseignants. Ils leur donnent, au contraire, la liberté d'action en leur offrant une base solide sur laquelle ils peuvent être inventifs. En outre, les outils libèrent des ressources attentionnelles que les maîtres peuvent consacrer aux élèves, à leur fonctionnement et leurs apprentissages. C'est pour toutes ces raisons qu'aujourd'hui, c'est comme conceptrice d'outils – au service des enseignants et des élèves – que j'envisage mon métier de chercheuse. ■

1. *Catégo & Imagier*, pour apprendre à catégoriser (fichier et guide méthodologique), Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Jean-Louis Paour, Hatier, 2003.

2. *Ordo* : comprendre le système relationnel de l'ordre, J.-L. Paour, C. Bailleux, S. Cèbe & R. Goigoux, Hatier (à paraître).

3. *Lector & Lectrix*. Apprendre à comprendre les textes narratifs, CMI-CM2-6<sup>e</sup>-SEGPA, avec un cédérom, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Retz, 2009 – Les droits d'auteurs sont intégralement reversés à une ONG éducative.

4. Dans le même esprit nous préparons un manuel destiné aux enseignants de cycle 1 et 2, *Capisco*, qui cherche à améliorer la qualité de la compréhension chez les jeunes enfants.

5. Ce qui leur arrive et ce qu'ils font ; ce qu'ils pensent : leurs buts (pour l'avenir) et leurs raisons d'agir (qui appartiennent au passé), leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements...

### ► La plus belle histoire du langage

Pascal Picq, Laurent Sagart, Ghislaine Dehaene, Cécile Lestienne, Seuil, 2008, 184 p.

Cet ouvrage est construit en trois parties qui correspondent à trois entretiens de chercheurs Pascal Picq, Laurent Sagart, Ghislaine Dehaene menés par une journaliste. Des « bricolages de l'évolution » à « la renaissance de la parole » pour chaque petit humain, ce travail de vulgarisation scientifique retrace la passionnante histoire du langage. Professionnellement, enseignants et éducateurs trouvent des ressources dans la troisième partie. L'entretien mené avec Ghislaine Dehaene, pédiatre et directrice de recherche au CNRS à l'INSERM, permet de comprendre comment l'enfant apprend à parler : « Dès la naissance, et même avant, chaque petit humain reprend le flambeau et réinvente le langage ». Cette reconstitution des étapes de construction du langage chez le nourrisson, le bébé, le jeune enfant permet de rendre compte de l'état des travaux en psychologie cognitive. En point d'orgue, la chercheuse rappelle et insiste « les bébés apprennent à parler quel que soit leur environnement ».

### ► Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour l'école

Sylvain Connac, ESF-Éditeur, 2009, 334 p.

Écrit par un professeur d'école docteur en sciences de l'éducation, ce livre s'appuie sur diverses recherches, en particulier celles conduites à l'école Balard de Montpellier où il enseigne toujours. Il offre des repères, scientifiques, théoriques et professionnels sur les pédagogies coopératives, c'est-à-dire celles qui donnent la possibilité à des élèves, dans le cadre scolaire, de travailler en pouvant compter sur l'aide des camarades ou en mettant à leur disposition ses connaissances et ses compétences. Comme l'écrit P. Meirieu en résumé : « la pédagogie coopérative a bien pour projet inlassable de transmettre des savoirs, elle ne confond pas le bricolage permanent avec le véritable apprentissage. [...] Il

faut souligner qu'il s'agit bien, ici, de travailler, en même temps, au quotidien et dans le moindre geste, à articuler transmission et émancipation [...] Véritable manuel de pédagogie pour l'école primaire, il va aussi plus loin : les apports théoriques et les exemples concrets s'y nourrissent réciproquement [...] Des références historiques, des expériences de classes et d'école, des tableaux synthétiques, un lexique complet des principales notions complètent ce livre. Cet ouvrage est fondamental, on se demandera après l'avoir lu, comment on a pu s'en passer. Il deviendra une référence obligée pour les praticiens, comme pour les chercheurs et les formateurs. »

### ► Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement

Sophie Ernst (dir.), INRP, collection Éducation, Histoire, Mémoire, 2008, 344 p.

Transmettre la juste compréhension de certains événements comme le génocide des Juifs, ou la colonisation et les guerres de décolonisation, semble, plus que jamais, nécessaire autant que difficile. Cet ouvrage d'abord centré sur la question de la Shoah s'efforce de définir des problèmes transversaux à toute une classe d'enseignements réputés sensibles.

Il croise les regards d'historiens, de philosophes, de pédagogues, ou de témoins engagés dans l'action qui nous invitent à revenir aux questions de base de toute transmission. Ni oubli ni repentance, ni déni ni rengaine. Seulement un questionnement vertigineux sur nos sociétés modernes et leur ambivalence.

### ► Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « Les Compagnons » des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)

Bruno Garnier, INRP, collection Éducation, Politiques, Sociétés, 2008, 353 p.

Comment l'École peut-elle sélectionner l'élite et en même temps offrir à tous les enfants des parcours de réussite ? À la fin de la première guerre mondiale, un collectif de combattants universitaires dénonça avec vigueur la séparation existant alors entre l'école

primaire gratuite, pour les enfants du peuple, et l'enseignement secondaire payant, pour ceux de la bourgeoisie. Au moment où le collège unique est devenu un lieu de souffrance pour nombre d'élèves et d'enseignants, il est utile de revenir à la source de la pensée démocratique en éducation. Grâce à d'amples citations, Bruno Garnier redonne la parole à ce collectif d'universitaires au-dessus des partis, désireux de faire prévaloir l'égalité républicaine dans le respect des différences.

### ► Deux pays, deux jeunesse ? La condition juvénile en France et en Italie

Alessandro Cavalli, Vincenzo Cicchelli, Olivier Galland, PU Rennes, 2008, 273 p.

Une coproduction franco-italienne qui montre qu'en dépit de certaines particularités morphologiques et démographiques qui les distinguent fortement, les jeunesse française et italienne doivent être comprises comme deux variantes d'un même type de représentation de cet âge de la vie et de passage à l'âge adulte. Les deux pays adhèrent à un modèle méridional d'accompagnement familial qui forme un contraste assez marqué avec les pays du nord, même si l'idée d'expérimentation est commune à l'ensemble de ces façons d'entrer dans la vie adulte.

### ► Formation clinique et travail de la pensée

Mireille Cifali, Florence Giust-Desprairies, Claudine Blanchard-Laville, François Breant, De Boeck, 2008, 168 p.

Ce livre est une poursuite de la réflexion déjà menée sur la dimension clinique des pratiques de formation, d'intervention et de recherche dans : *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation* (De Boeck 2006). C'est aussi une nouvelle contribution pour initier les étudiants-chercheurs à la complexité de l'approche clinique et de ses démarches. Le lecteur suivra des cliniciens dans leur travail de formation, avec les questions et les dilemmes qu'ils rencontrent. Cet ouvrage intéressera les formateurs, les chercheurs, les enseignants, les éducateurs, les analystes du travail et tous ceux désireux d'interroger le fonctionnement de leurs dispositifs en lien

avec ce qu'ils produisent comme pensée et comme remaniement.

### ► Le stress des enseignants

Laurence Janot-Bergugnat, Nicole Rasclé, Armand Colin 2008, 208 p.

Sur ce thème du malaise enseignant, difficile à bien analyser, un nouveau livre très documenté et approfondi. Partant du phénomène du stress au travail, tous secteurs confondus, les auteurs, universitaires à Bordeaux, définissent le stress, identifient les facteurs de risque, de protection et les possibilités de prévention. Ils s'appuient sur des témoignages et des enquêtes pour nous aider à mieux comprendre et mieux agir.

### ► Ces enfants empêchés de penser

Serge Boimare, Samuel Socquet-Juglard, Dunod 2008, 178 p.

Les difficultés d'apprentissage relèvent aussi de la peur d'apprendre et de l'empêchement de penser. L'auteur, directeur d'un centre de soin pour enfants, montre comment dormir, bouger, faire du bruit, s'emurer dans des certitudes, refuser la règle, aller trop vite, etc. sont autant de manières de s'empêcher de penser. Et il propose quatre leviers d'apprentissage – curiosité, stratégies cognitives, comportement social et langage – pour répondre à ce défi de l'empêchement de penser.

### ► La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir

Jean-Paul Martinez, Gérald Boutin, Lise Bessette, Yves Montoya, PU Québec, 2008, 234 p.

La notion de prévention est un terme à la mode qui peut prendre des sens fort différents. Le débat est vif entre ceux qui préconisent un dépistage hâtif et ceux qui le dénoncent comme stigmatisant. Dans ce livre, nombre de chercheurs et de spécialistes de l'éducation de plusieurs pays francophones revisitent ce concept de prévention de l'échec scolaire en abordant :

- la prévention, le contexte et les acteurs ;
- les modalités d'intervention visant à contrer l'échec scolaire ;
- les programmes destinés aux populations concernées (petite enfance, préscolaire, primaire, secondaire et populations à risque).

## Aider à penser complexe

Ce nouveau bulletin du centre Alain-Savary, dont le dossier est consacré à un redoutable défi pour le système éducatif, me permet d'illustrer en quoi les ressources de l'Institut national de recherche pédagogique peuvent notamment contribuer à aider l'action quotidienne des professionnels engagés à faire vivre l'ambition de l'égalité des chances et la réussite de tous.

Sur les questions traitées dans ce numéro comme sur d'autres, plusieurs champs de recherche universitaire contribuent à enrichir les bases de connaissances humaines en matière d'enseignement, d'apprentissage, d'éducation. Les différentes branches de la psychologie, la sociologie, les didactiques – disciplinaires et professionnelle –, les sciences de l'éducation analysent, chacune de leur point de vue, ce qui se passe dans la classe, dans l'établissement, dans l'environnement des élèves et des enseignants, dans la société, pour mieux comprendre « comment ça marche? ». Chacun de ces champs a ses propres langages, objets et méthodes. Pour être féconds, et utiles aux institutions et aux différents terrains, les savoirs qu'ils construisent n'ont pas seulement besoin d'être « diffusés » : ils ont besoin de s'articuler aux préoccupations des enseignants, des pilotes, des formateurs, au contact desquels ils sont mis en tension, questionnés, reproblématisés.

C'est pourquoi l'INRP, à l'interface de la science, des institutions publiques et des établissements d'enseignement, des élèves, des enseignants et des chercheurs, doit articuler trois missions principales : produire des connaissances, construire les synthèses et les expertises demandées par le ministère de l'Éducation nationale et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, participer à la conception d'ingénieries pédagogiques qui aident les acteurs à répondre aux défis qu'ils doivent relever, à tous les niveaux d'enseignement, et pour toutes les disciplines.

Depuis sa création, XYZep, par ses différentes rubriques, propose aux acteurs de l'éducation prioritaire des synthèses des savoirs de recherche disponibles, des éclairages concrets sur des questions transversales, des pistes pour se repérer dans les multiples dispositifs institutionnels, des outils concrets pour agir au quotidien, une veille sur les nouvelles recherches et les initiatives locales, des indications bibliographiques. La fidélité de son lectorat invite à poursuivre ce travail. Dans les mois à venir, et dans le cadre du nouveau projet pour l'INRP que je vais piloter en concertation avec l'ensemble des personnels et des interlocuteurs de l'INRP, je suis certain qu'il saura encore mieux s'adapter aux besoins des professionnels, et aux ambitions que nous avons tous pour la réussite de tous les élèves, exigence impérative de la société de la connaissance dans laquelle nous sommes désormais tous engagés.

Jacques MORET, directeur de l'INRP

### ■ ZOOM

*Et les pilotes?*

### ■ RECHERCHE

*L'éducation prioritaire en Europe*

### ■ BOUSSOLE

*Réforme de l'École : les Inspections générales font le point*

### ■ RESSOURCES

*Un site pour de nouvelles collaborations*

### ■ ENTRETIEN

*L'École au Chili, entre discrimination positive et marché*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Individualiser pour faire apprendre?*

Tous les métiers de l'éducation prioritaire sont confrontés au double défi de « faire classe », c'est-à-dire de construire les conditions collectives de l'apprentissage, et de « différencier », c'est-à-dire de chercher à tenir compte des singularités des parcours. On n'apprend pas tout seul, mais c'est *in fine* l'individu qui maîtrise (ou non) une connaissance, une compétence.

Quatre experts vous livrent leurs points de vue et le centre Alain-Savary vous propose des outils.

## Et les pilotes ?

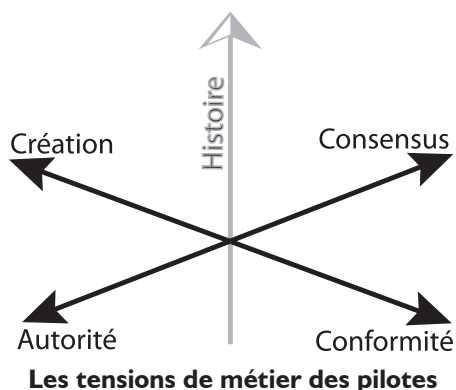
Entretien avec **Youri Meignan**, animateur du CAREP de l'académie de Dijon, co-organisateur d'un travail en direction des inspecteurs, chefs d'établissements et coordonnateurs de l'éducation prioritaire

*Depuis plusieurs années, vous menez un travail avec les « pilotes » de l'éducation prioritaire. Pourquoi ?*

L'éducation prioritaire conjugue deux leviers : des moyens en postes ou en crédits, et une volonté de promouvoir une démarche de projets collectifs visant à élaborer des ressources permettant de mieux faire réussir les élèves. Le rôle de ceux qui ont la charge de l'animer sur les territoires (inspecteurs, secrétaires du comité exécutif, chefs d'établissements, que nous appellerons « pilotes ») est donc crucial. Or leur activité professionnelle, les compétences qu'ils développent, les savoirs qu'ils construisent ne sont pas toujours explicités, y compris par eux-mêmes. Pour soutenir leurs actions, nous avons tenté de répondre à la question : « Que font les pilotes ? Quel est leur travail ? » C'est à cela que nous nous sommes attelés, en collaboration avec Patrick Mayen, responsable de l'équipe dijonnaise de didactique professionnelle.

*Quelle a été votre méthode ?*

Nous avons organisé une observation précise et outillée de leur activité, soit lors de moments de travail (réunions), soit par des entretiens, en donnant de fortes garanties sur l'anonymat. Après un travail d'analyse et de mise en forme des données recueillies, nous avons organisé des groupes de travail pour permettre aux pilotes eux-mêmes de s'approprier les matériaux, mais aussi pour identifier avec eux des « situations-clés » révélatrices des tensions de leur activité professionnelle. En effet, un des fondements de notre approche est que si les « chercheurs » peuvent apporter des clés méthodologiques et des éclairages, c'est la co-élaboration des analyses avec les professionnels eux-mêmes qui est source d'efficacité du travail, de « développement professionnel » pour les collectifs de métier.



*Quels ont été les premiers résultats ?*

Outre l'intérêt qu'ont pu avoir les pilotes à ce qu'on s'intéresse à leur propre travail, nous sommes parvenus à préciser une problématique : « à quelles conditions l'activité du pilote favorise l'activité commune collective des enseignants ? ». Évidemment, il faudrait poursuivre la question jusqu'au niveau de l'élève (« à quelles conditions l'activité collective des enseignants favorise l'apprentissage des élèves ? »). Mais nous n'avons pas brûlé les étapes.

En effet, le pilote de l'éducation prioritaire est un « intermédiaire convictionnel » : il doit simultanément rendre possible, organiser, mettre en œuvre et évaluer des actions, maintenir l'activité commune des acteurs en prenant des décisions « acceptables » et « faisables ». Pour cela, il prend des informations, collabore, argumente... à partir de deux légitimités : légitimité politique et budgétaire, légitimité participative... Il faut donc que l'action « éducation prioritaire » soit acceptée et reconnue. L'activité des pilotes est donc structurée par deux grandes dimensions :

- entre **autorité** (contrainte à laquelle les enseignants se soumettent) et **consensus** (valeurs portées par le plus grand nombre) ;
- entre **conformité** (respect des textes et des orientations politiques) et **création** (capacité d'innovation, de prise de risque, d'écart à la norme prescrite).

L'activité du pilote consiste à chercher « successivement » vers chacun des pôles une légitimation partielle et temporaire. Chaque tentative d'équilibre est un processus éphémère et difficile à tenir, d'autant plus que le collectif de pilotage est composé de trois personnes aux statuts différents. Leurs modalités d'action étant différentes, une part de leur activité réside dans l'élaboration de buts communs. En devenant conscient grâce au travail collectif des pilotes peut constituer une matrice de ressources de développement professionnel.

*Un exemple ?*

L'évolution des politiques de l'éducation prioritaire fait qu'on considère désormais avec distance les « projets » auxquels on consacrait beaucoup d'énergie. Du coup, la discussion sur la manière dont chacun des acteurs du pilotage pense son activité est parfois oubliée. Chacun risque de faire glisser sur les difficultés relationnelles ce qui est en fait des controverses de métier, au sens d'Yves Clot. Parfois, le coordonnateur connaît l'histoire du territoire, et il

### Paroles de pilotes...

*« Alors il y a des collègues principaux, qui me disent "Mais vous êtes jamais dans les journaux ?" C'est vrai que moi je ne suis pas quelqu'un de médiatique... Bon, en ce moment on est un peu en rivalité avec mon collègue du LP avec son projet Europe... Mais moi je suis contre, les profs n'ont pas besoin de ça, par contre ils ont besoin d'être reconnus au sein de l'établissement. »*

*« Mon but c'était de faire aboutir le projet... Le plus dur dans notre métier c'est de formaliser des choses qui existent, parce que dès que vous les avez mises sur papier, que vous avez donné un titre, ça peut arrêter... Parce que l'on travaille avec de l'humain, et parfois ils ont l'impression qu'on les met dans un carcan. »*

ne comprend pas pourquoi le nouveau pilote remet en cause le projet « Théâtre » qui lui semble bien fonctionner. Dans le travail que nous avons mené, l'explicitation des points de vue a été féconde, pour s'expliquer sur ce qui pouvait rendre le temps scolaire plus ou moins efficace. Au bout du compte, les points de vue divergents peuvent persister. Mais en travaillant les logiques d'action des uns et des autres, on peut rendre appréhendables les tensions que le partenaire tente de résoudre. Sans cette démarche, elles restent opaques. Cela vaut également pour le rapport entre travail des pilotes et travail enseignant. Quelques questions dures et persistantes :

- le rapport entre l'activité des élèves et les apprentissages provoqués ;
- le rapport entre l'activité des élèves et la modification de leur comportement ;
- le rapport entre les produits en termes d'apprentissage et de cursus scolaire.

Le pilote a un rôle essentiel, en tant qu'intermédiaire entre ces activités et les demandes institutionnelles et sociales. Il étaye l'élaboration de la formalisation des tensions du métier d'enseignant, pour peu qu'il contribue à rendre possible leur activité collective. En ce sens, et c'est la limite actuelle de notre travail, chacun des collectifs peut être amené à préciser la place de ses mobiles d'action professionnelle et de ses valeurs. À suivre... ■



# L'éducation prioritaire en Europe

Daniel Frandji, centre Alain-Savary, INRP



Le réseau international EuroPEP mène une comparaison des politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Belgique, France, Grande-Bretagne, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie et Suède.

Le résultat global de cette étude découle de la prise en compte à la fois synchronique et diachronique de ces politiques pour en décrire trois âges ou modèles. Ceux-ci recouvrent des configurations suffisamment proches dans leur organisation, leur mise en œuvre et leur finalité, mais parfois distantes dans le temps et dans l'espace. Si leur production est historiquement située, raison pour laquelle le terme « âge » est utilisé, il s'agit aussi de trois modèles se juxtaposant dans la plupart des réalités nationales actuelles. L'évolution observée et l'hétérogénéité constituée par cette juxtaposition demeurent néanmoins souvent implicites et peu débattues publiquement.

Le premier âge, les politiques dites de compensation, s'établit à partir des années soixante et soixante-dix dans le prolongement des réformes politiques assurant la transition d'une école élitiste vers une école de masse et l'institution d'une école moyenne commune pour tous (le collège unique en France), censée garantir l'égalité des chances. À l'époque, ces politiques de compensation doivent permettre cette égalisation des parcours et chances scolaires, que la simple ouverture pour tous des portes de l'institution scolaire ne semble pas pouvoir, à elle seule, garantir. On accorde des moyens supplémentaires, on mobilise des ressources dans les territoires où se concentrent les difficultés économiques et sociales, les populations pauvres ou les migrants. Mais un débat se développe autour d'une critique des théories

dites du handicap socio-culturel, qui fondent les politiques comme les pratiques. Ces critiques, de nature sociologique, soulignent qu'une visée de démocratisation ne saurait se dispenser de prendre en considération la part prise, dans la construction de l'inégalité scolaire, par le fonctionnement du système éducatif, par les modes de construction et de transmission de la culture scolaire; pas plus qu'elle ne saurait se fonder sur une approche des populations qui en minore les ressources potentielles. Or, au titre de la « compensation », il s'agit bien souvent de pallier les insuffisances du développement cognitif des enfants attribuées aux effets de l'environnement social et familial jugés forcément défailants. Les résultats sont le plus souvent jugés décevants.

De nouveaux savoirs émergent donc, qui cherchent à comprendre comment la transformation des pratiques scolaires pourrait contribuer à la démocratisation du système d'enseignement. Mais ils semblent avoir été peu relayés dans la construction globale des politiques publiques, qui prennent un premier virage au début des années quatre-vingt-dix. Leur objet semble se décaler, de la lutte contre les inégalités d'apprentissage à la lutte contre l'exclusion: exclusion scolaire à mettre en rapport avec les sorties précoces du système éducatif, exclusion sociale et économique. Cette reformulation est aussi liée à l'émergence de nouveaux problèmes sociaux tels que ceux de l'insertion de longue durée et des violences scolaires ou urbaines. La catégorie définissant les publics de ces politiques tend alors souvent à être celle des « groupes à risque ». Les argumentaires des politiques publiques développent la notion d'équité, entendue comme visant à garantir un minimum de compétences et de savoirs communs à tous. On se préoccupe du « sort des vaincus de la compétition scolaire » mais cette compétition et ses résultats inégaux s'accroissent. Le glissement est explicite en Grande-Bretagne où l'objectif d'inclusion

sociale ne met plus en avant l'égalité en tant que telle, mais la garantie d'accès à un niveau minimal de biens sociaux. Cette tendance s'observe par exemple aussi dans l'extension des politiques ZEP françaises à la fin des années quatre-vingt.

Les prémices d'un troisième âge de ces politiques apparaissent par la suite, celui-ci se justifiant au nom d'une certaine acception d'un principe d'« éducation inclusive ». L'espace scolaire se fait de plus en plus fragmenté, on multiplie les programmes et les dispositifs ciblés, dans et hors l'école, au nom, par exemple d'une prise en charge des « élèves à besoin éducatif particulier », catégorie très générale reprise dans les instances internationales. Les termes de « différence », « diversité » et « besoins », largement utilisés dans ces débats, ne sont jamais vraiment clarifiés en regard des finalités générales de l'école et de la transmission des savoirs. L'enjeu ne semble plus vraiment celui de la lutte contre les inégalités scolaires en lien aux inégalités sociales. Il peut d'avan-tage s'agir de permettre à chaque catégorie d'élève, notamment ceux qui ne correspondent pas suffisamment aux attentes d'un système éducatif considéré comme trop « normatif », de maximiser son développement en rapport à ce que seraient ses caractéristiques personnelles. À ce titre, l'étude EuroPEP montre en quoi l'évolution de ces politiques contribue à une transformation générale de la politique scolaire dans son ensemble dont le rapport aux enjeux de démocratisation semble de plus en plus incertain.

L'étude se poursuit au nom d'une analyse des modes de définition des publics scolaires et de leurs difficultés, des transformations pédagogiques et curriculaires, ainsi que des usages et mésusages des formes d'évaluation de ces politiques. Un second ouvrage paraîtra en 2010. ■

## Les politiques d'éducation prioritaire en Europe

DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David, ROCHEX Jean-Yves (dir.), INRP, 2008

Disponible en librairie et sur le site des éditions de l'INRP : [www.inrp.fr/editions](http://www.inrp.fr/editions)



# Réforme de l'École : l'Inspection générale fait le point



**S**ous la plume d'Odile Roze, inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, et de Philippe Claus, inspecteur général de l'Éducation nationale, les Inspections générales ont publié une note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire. Elle détaille ce qui, de leur point de vue, est à mettre à l'actif des changements intervenus dans cette « année exceptionnelle de réforme » qui a cumulé nouveaux programmes, généralisation de l'aide individualisée, modification du service et des règles de mouvement, nouvelle semaine scolaire et appel à la participation volontaire des enseignants à des activités rémunérées hors temps scolaire.

« Le bilan est largement positif », estiment les rapporteurs, et la réforme doit être poursuivie, améliorée qualitativement pour mieux mettre en cohérence l'aide aux élèves en difficulté, l'évaluation, le pilotage pédagogique, l'organisation du temps scolaire et l'évolution du rôle du directeur et du statut de l'école.

## Le bilan des mesures

La généralisation de la semaine de quatre jours semble cependant poser problème, sans qu'une solution globale à court terme ne semble pouvoir être trouvée : le « resserrement du temps » renforce la fatigue des élèves et des enseignants, réduit les possibilités de rencontrer les parents ou de se concerter entre enseignants. On manque de temps pour faire le programme dans les 140 jours prévus. Le rapport recommande donc de prendre en considération l'hypothèse de neuf demi-journées de classe.

Les soixante heures d'aide personnalisée ont un bilan positif, mais « l'étude des effets sur la réussite des élèves nuance cette appréciation ». L'accompagnement des enseignants par

les IEN a été centré sur la mise en place administrative. Les enseignants ont fait preuve de « créativité », se concentrant sur le français, les mathématiques et la méthodologie, mais les « finalités de l'aide personnalisée n'ont pas toujours fait l'objet d'une réelle réflexion. On a privilégié la "remédiation" à l'anticipation ». Si l'aide a amélioré des comportements d'élèves, « les effets sur les apprentissages et les acquis sont plus difficiles à mesurer », même si les « ajustements rapides » pour les élèves « ayant besoin d'un coup de pouce » sont jugés efficaces. La distinction entre l'aide personnalisée et la prise en charge des élèves « en grande difficulté » par le RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) engendre de la « confusion », renforcée par l'empilement de différents « projets » à mettre en œuvre (PPRE, projet d'aide spécialisée, projet d'aide individualisée...). « Il ne devrait plus y avoir qu'un seul projet d'aide pour un élève, articulant les diverses prises en charge » écrivent en gras les auteurs...

Enfin, les rapporteurs ont été déçus par le « manque de mise en relation des résultats aux évaluations (CE1 et CM2) et les contenus de l'aide personnalisée », « piste de travail pour les IEN ».

## L'accompagnement éducatif

Concernant spécifiquement l'éducation prioritaire, ce dispositif semble être mis en place avec une grande diversité. Du fait de l'aide personnalisée placée le soir, ou des activités déjà organisées par les municipalités et les associations, les opportunités sont réduites, d'autant plus qu'il faut organiser les temps de réunions institutionnelles ou professionnelles. De plus, la « légitimité » de l'Éducation nationale ne va pas de soi, sur un secteur qui s'était organisé « jusqu'à présent sans elle », et

pour lequel l'offre déjà disponible est souvent pléthorique.

Le rapport réclame une mise à plat : « Il reste que le besoin d'une réorganisation de l'ensemble des interventions, celles des enseignants et celles des intervenants extérieurs n'a pas réellement été pris en compte. On retrouve ici la même problématique que sur le temps scolaire. L'idéal voudrait que l'articulation des dispositifs offerts sur le hors temps scolaire soit précédée d'une meilleure articulation entre l'enseignement dans le temps scolaire *stricto sensu* et ces dispositifs, dans le cadre d'une semaine équilibrée ». Cette question s'inscrit dans la réflexion globale sur l'organisation de la semaine scolaire.

## L'organisation de l'École en question

Les observations du rapport ne se contentent pas d'en rester à la manière dont s'articulent les différentes mesures de la réforme de l'enseignement primaire. Pour les auteurs, « le besoin d'inscrire la réforme de l'enseignement primaire dans un cadre institutionnel plus solide est manifeste ». Le rôle du directeur doit être élargi, et les écoles doivent être dotées d'un statut. « La position du directeur en coordonnateur de ses pairs n'est pas facile », la gestion du temps et des espaces scolaires se complique. La création d'un établissement public d'enseignement primaire (EPEP) « donnerait aux inspecteurs un relais au sein de l'école sur les questions d'organisation et d'administration et permettrait de retrouver du temps pour le pilotage pédagogique et l'encadrement personnalisé des enseignants ». ■

## L'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR)

sont deux corps placés sous l'autorité directe du ministre. Leurs membres exercent des fonctions d'expertise, d'encadrement et d'évaluation, notamment en mettant en œuvre un programme de travail fixé par le ministre, au sein de « groupes permanents et spécialisés » (IGEN) ou de « groupes territoriaux » (IGAENR). Les rapports réalisés sont souvent communs entre les deux corps, notamment le *Rapport annuel* publié à La Documentation française depuis 1989.

## Le rapport des Inspections générales sur la réforme de l'École :

<[http://media.education.gouv.fr/file/2009/16/8/reforme-enseignement-primaire\\_118168.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2009/16/8/reforme-enseignement-primaire_118168.pdf)>

## Le site des Inspections générales :

<<http://www.education.gouv.fr/pid75/les-inspections-generales.html>>

# Un site pour développer les collaborations

Une nouvelle version du site *Éducation prioritaire* du ministère est en ligne. **Fabienne Bensa**, chef du bureau des établissements d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement à la DGESCO, répond aux questions d'XYZep

## Quelle est aujourd'hui la réalité de l'éducation prioritaire ?

Il est difficile de parler d'une réalité de l'éducation prioritaire et de tenir un discours général et englobant. L'éducation prioritaire se caractérise par une grande diversité de situations, d'une académie à l'autre, d'un réseau à l'autre. L'objectif essentiel est de faire réussir les élèves et de réduire les écarts entre les écoles et les collèges de l'éducation prioritaire et les autres. Il y a des signes encourageants qui montrent que l'on avance, mais les résultats restent encore insuffisants et, plus que jamais, il est nécessaire de continuer à agir et d'aider les enseignants à trouver des voies efficaces pour former les élèves.

Il me semble qu'aujourd'hui les principaux leviers d'action sont à trouver dans l'accompagnement des acteurs, à tous les niveaux et autant que possible dans une dynamique inter-catégorielle. Les équipes ont besoin d'un discours clair de l'institution mais l'injonction ne suffit pas. Il s'agit vraiment d'aider les professionnels à prendre de la distance, à affiner les premiers diagnostics établis pour engager leurs projets, les formaliser et les faire perdurer dans le temps. Accompagner, c'est soutenir les équipes pour leur permettre d'initier de nouvelles actions, sans avoir forcément tout résolu au préalable, c'est apporter une expertise pour analyser ce qui se passe au cours du projet, l'infléchir vers de nouvelles perspectives. Et bien évidemment, c'est aussi aider à évaluer les effets des actions mises en œuvre, aussi bien en termes de bénéfices et de résultats pour les élèves qu'en termes de dynamique pédagogique. Cet accompagnement doit être partagé par les enseignants, les corps d'inspection, les chefs d'établissement, les formateurs. Et la recherche, qui a produit ces dernières années des résultats tout à fait intéressants. De ce point de vue, il est nécessaire de construire les passerelles, de trouver de nouvelles modalités pour faciliter l'appropriation de ces analyses par les différents professionnels.

## Que peut apporter le site Internet à la dynamique de l'éducation prioritaire ?

Nous avons l'ambition de faciliter le travail de l'ensemble des professionnels engagés dans l'éducation prioritaire, quel que soit



leur métier. Le cœur de la dynamique de l'éducation prioritaire, c'est l'action dans la classe mais aussi dans l'école, l'établissement, le réseau, car il faut davantage mettre en synergie l'ensemble des actions pour favoriser la réussite de tous les élèves. Par le biais de ce site, nous souhaitons montrer l'importance que le ministère accorde à ce principe essentiel. « Agir », qui constitue donc la rubrique centrale du site, propose des ressources pour la maternelle, l'élémentaire et le collège. Nous avons commencé à recenser, avec nos partenaires du CNDP, de l'ESEN et de l'INRP, ce qui existe dans les académies, dans les réseaux et qui peut être valorisé dans les thématiques qui structurent la rubrique : « Faire apprendre », « Aider et accompagner », « Évaluer les acquis », « Développer les ambitions », « Assurer les continuités », « Piloter, organiser, évaluer » et « Se former ». Nous souhaitons développer les collaborations avec les académies pour favoriser cette mutualisation en développant en particulier l'analyse des conditions de réussite. Pour chaque thématique, un « *Éclairage de la recherche* » synthétise les apports de travaux universitaires et la rubrique « *Les incontournables* » sélectionne des articles, ouvrages ou conférences en ligne qui constituent des repères essentiels pour les professionnels de l'éducation prioritaire, afin qu'ils puissent situer leur action professionnelle, comprendre rapidement les enjeux, sans être pour autant noyés sous l'information. Ces deux types de documents permettent d'aller à l'essentiel. Le site présente les orientations actuelles de l'éducation prioritaire mais aussi ses dimensions historiques

et une page est consacrée aux mesures du volet éducation de la dynamique « *Espoir banlieue* ».

Avec nos partenaires, nous assurons une veille éditoriale et la mise à jour d'un agenda des événements, colloques et rencontres professionnelles qui concernent les problématiques de l'éducation prioritaire. La lettre d'information à laquelle chacun peut s'abonner sur le site est l'occasion de signaler les dernières ressources mises en ligne.

## Quelle a été la ligne éditoriale de la refonte du site ?

Notre ligne éditoriale est claire : l'essentiel en éducation prioritaire est d'assurer la réussite scolaire des élèves. Nos échanges avec les correspondants académiques nous ont confortés dans cette idée qu'il est important de nourrir la réflexion des professionnels pour qu'ils puissent agir au mieux là où ils exercent. Le site d'*Éducation prioritaire* est un portail qui a vocation à mettre en ligne des ressources facilement accessibles sur le net. Les collaborations avec le CNDP, l'ESEN, l'INRP-centre Alain-Savary permettent d'assurer une pluralité de regards et de croiser des centres d'intérêts différents.

Le bilan national des réseaux « ambition réussite », que le ministre a souhaité pour cette année 2009-2010, sera l'occasion de développer la dynamique de travail engagée, et le site sera un outil précieux pour assurer la diffusion et la mutualisation de ce bilan, en particulier dans sa dimension pédagogique. ■

# L'École au Chili, entre discrimination positive et marché

Entretien avec Javier Corvalan



**À l'occasion de sa venue en France comme chercheur invité de l'INRP, en octobre 2009, Javier Corvalan, sociologue de l'université Alberto-Hurtado à Santiago du Chili et spécialiste des politiques d'éducation, a présenté ses travaux. Il a répondu aux questions d'XYZep.**

## Depuis l'époque de la dictature chilienne, quelles ont été les grandes évolutions du système éducatif chilien ?

Il a fallu, dans notre pays, attendre la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle pour connaître un essor de la scolarisation comparable à ce que l'Europe a vécu à la fin du xix<sup>e</sup>. Jusqu'à la dictature de Pinochet (1973-1990), le modèle scolaire était très centralisé, sous la responsabilité de l'État. Mais dans les années quatre-vingt, le Chili change complètement de logique, en organisant un modèle scolaire autour du concept de concurrence. La loi transfère aux municipalités l'administration, le recrutement et la gestion des écoles et établissements scolaires. Des aides de l'État incitent à créer des écoles privées et installent la concurrence entre les écoles pour capter les élèves et la subvention qui s'y rattache. Ces écoles deviennent la propriété de petits entrepreneurs qui ne possèdent qu'une école (70 %). 60 % des écoles sont à but lucratif, 30 % d'obédience catholique. À l'époque, les économistes chiliens pensaient qu'il y aurait une régulation spontanée par le marché, les mauvaises écoles perdant des élèves quand les meilleures en gagneraient, sommées de s'améliorer ou de disparaître. L'histoire va prouver que c'était plus complexe.

## L'Etat a mis en place une évaluation publique des établissements scolaires...

Dans les dernières années du gouvernement Pinochet, le ministère de l'Éducation développe le programme d'évaluation SIMCE (« système national de mesure de la qualité de l'éducation ») avec des épreuves d'espagnol et mathématiques au bout de quatre, huit et dix ans de scolarisation. Les résultats sont publiés, avec le but de favoriser le marché scolaire.

Pourtant, les résultats ne s'améliorent pas, bien que les parents aient le choix de l'école. Pourquoi, bien que toutes les informations soient disponibles ? Les recherches engagées montrent même que certaines écoles mal placées gagnent encore des élèves. Une de mes hypothèses est que les écoles « périphériques » aux écoles sélectives accueillent par déversement les élèves non retenus dans les écoles les plus prestigieuses.

## Et quels ont été les effets de cette politique ?

Bien sûr, selon les points de vue, les constats ne sont pas toujours partagés, et les débats politiques ont été nombreux sur cette question. Mais une étude de l'OCDE (*Examen des politiques locales d'éducation Chili*, OCDE, 2004) observe que « plus la population est faible et isolée, plus elle a besoin d'un service d'éducation de qualité, mais dans ce type de contexte, l'éducation tombe aux mains de personnes moins qualifiées pour s'en occuper ». D'autre part, elle note que les écoles municipales supportent la charge des élèves les moins favorisés, « la crème » (pour reprendre ses termes) étant souvent accueillie dans les écoles privées. Les chiffres du ministère de l'Éducation chilien le confirment (voir graphique page 7).

## La démocratisation, en 1990, a-t-elle changé la politique menée ? Comment peuvent coexister un marché éducatif et une discrimination positive ?

En 1990, c'est la fin du régime de Pinochet et le retour à la démocratie. Un investissement important dans les politiques d'éducation est décidé, mais l'organisation du système éducatif (écoles municipales et

privées) n'est pas remise en cause. L'appui sur les évaluations SIMCE se développe, avec de nouvelles épreuves en sciences sociales et sciences naturelles, bien qu'elles aient été mises en place par le gouvernement précédent.

Des programmes de « compensation » (dont le P-900) sont mis en œuvre dans les 10 % d'écoles les plus en difficulté ou les plus pauvres. On observe des résultats paradoxaux : certaines écoles voient leurs résultats progresser, mais du coup, dans la logique de marché, de nouvelles concurrences se mettent en place entre établissements.

En 1993, l'État a autorisé le « financement partagé » : les écoles privées sous convention avec l'État peuvent demander une participation aux familles, ce qui n'était possible pour le public que dans le secondaire. Aujourd'hui, 99 % des élèves de primaire et 90 % des enfants de quatre ans sont scolarisés, mais plus de la moitié des élèves vont dans des écoles privées payantes, soit un des taux les plus forts du monde.

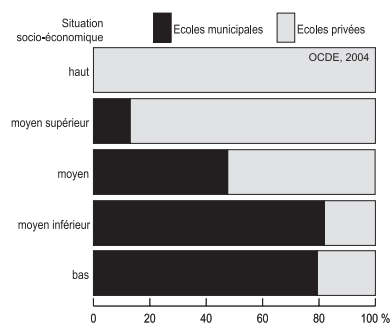
La « subvention préférentielle », consistant à donner plus d'argent (jusqu'à 60 %) en fonction du nombre d'élèves « prioritaires » (pauvres) donne lieu à de nouvelles questions : que faire avec cet argent pour améliorer la qualité de l'enseignement ? L'évaluation se faisant uniquement à partir des résultats SIMCE, les écoles vont chercher à capter les élèves les plus en réussite des quartiers populaires, limitant par là même le « capital humain » des écoles les plus en difficulté. On peut même être tenté, pour augmenter les subventions liées aux résultats, d'expulser les élèves les plus en difficulté. Le rapport de l'OCDE en convient : « Les écoles privées, qui sélectionnent leurs élèves contrairement aux écoles publiques, recrutent les meilleurs élèves des écoles municipales, et cet "élagage" a pour effet de faire baisser les résultats moyens de ces dernières » (p. 192). Pourtant, les résultats des écoles privées ne sont pas forcément meilleurs que ceux des écoles municipales : « Il est clair que l'expérience de développement du marché de l'Éducation n'a permis de réaliser ni les gains de performance, ni les économies qu'envisageaient à l'époque les partisans de cette politique » (p. 201). Par contre, le coût supporté par les familles est plus grand et on constate « une plus grande inégalité dans la répartition socio-économique des élèves entre écoles » (voir graphique ci-contre).

En 1996, le gouvernement a décidé d'allonger

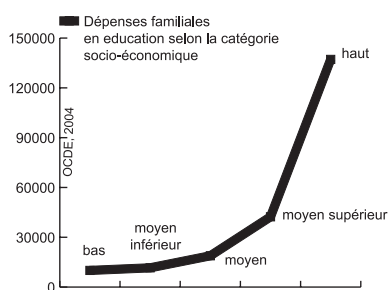
la journée scolaire (8 x 45 mn) afin de renforcer le temps de cours des élèves. Depuis 2004, la scolarisation obligatoire a été allongée à 12 années (8 ans d'enseignement primaire obligatoire de 6 à 13 ans, puis 4 ans de secondaire), soit jusqu'à l'âge de 18 ans. Au Chili, l'enseignement préscolaire concerne environ 40 % des enfants de 4 et 5 ans. Les dépenses publiques sont en augmentation depuis 1990 : de 2,4 % du PIB, on est passé à 4,4 % en 2001. Mais dans le même temps, les dépenses privées d'éducation, à la charge des familles, ont fortement progressé, de 1,4 à 3,4 % de la richesse nationale. Depuis les années quatre-vingt-dix, l'investissement dans l'éducation a été réel, et les résultats moyens progressent légèrement. Mais ce qui me frappe, c'est l'écart grandissant des résultats entre les catégories sociales aisées et les plus défavorisées. C'est sans doute un phénomène lié à la plus grande ségrégation sociale, qui aggrave les écarts entre les riches et les pauvres, même si le niveau de vie moyen augmente. La politique de l'éducation ne peut suffire à gommer ces impacts.

### Et les enseignants ?

Formés à l'université, les étudiants titulaires du diplôme (bac + 4 ou + 5 pour les écoles, bac + 5 pour le secondaire) cherchent ensuite du travail auprès d'une municipalité ou d'une école privée. Le ministère de l'Éducation, par le biais des superviseurs, contrôle essentiellement les effectifs (pas plus de 45 par classe) et l'assiduité des élèves dont dépend la subvention de fonctionnement. Les conditions de travail des enseignants sont donc diverses, selon l'employeur dont



### Municipal ou privé : un fort clivage entre catégories sociales



ils dépendent. Cela ne facilite pas le travail des syndicats, dont le Collège des professeurs du Chili qui rassemble une forte proportion des enseignants, et a signé plusieurs accords sur leur statut et leurs conditions de travail.

Pour faire progresser les résultats des écoles, on fait appel à des équipes privées d'assistance, de consultants ou d'universitaires qui proposent leurs services aux écoles pour améliorer leur performance aux évaluations SIMCE. C'est une condition posée par l'État pour maintenir les subventions aux écoles privées qui n'obtiennent pas d'assez bons résultats. Ce marché peut aussi être ouvert aux enseignants des écoles « performantes » qui peuvent avoir des rémunérations supplémentaires pour intervenir comme conseil dans les écoles en difficulté. Je mène une recherche sur l'efficacité de ces aides, pour voir si les écoles les plus pauvres ou isolées ont les moyens d'engager ces équipes d'assistance.

### Le système français ne développe-t-il pas en son sein un système de concurrence ?

Sans doute que la suppression de la carte scolaire va dans ce sens. Mais je n'observe pas la même situation qu'au Chili, où existent des écarts importants de salaire entre les enseignants, selon les résultats de leurs écoles. Les meilleurs enseignants se dirigent vers les meilleures écoles. Mais pour vous aussi, en France, il n'est pas facile d'attirer les enseignants chevronnés vers les écoles les plus en difficulté.

### Quelles évolutions pour les années à venir ?

La segmentation sociale et scolaire ne peut qu'augmenter, sauf s'il y a une politique forte d'intervention publique pour limiter les effets néfastes de la concurrence.

On investit davantage dans l'éducation, mais la question est aussi de la façon dont on investit. Nathalie Mons a montré, dans sa recherche sur les systèmes éducatifs (*Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?*, PUF, 2007), qu'au-delà de la question du public et du privé, les systèmes les plus égalitaires sont ceux qui renforcent la capacité d'intervention locale, mais qui maintiennent un curriculum et une exigence pour tous, avec les contrôles nécessaires.

Les outils d'évaluation nationale comme les SIMCE ne sont pas nécessairement en soi un instrument libéral. Tout dépend de ce qu'on en fait et à quoi on les utilise. Ils peuvent certes contribuer à informer les « consommateurs d'éducation », mais ils peuvent aussi servir à guider le travail des enseignants pour mieux comprendre les

S'étirant sur 4 300 km, pour une largeur moyenne de 180 km, le Chili est séparé de ses voisins par des massifs montagneux à l'Est, un désert aride au Nord et des terres australes au Sud. Aujourd'hui considéré comme un pays stable, il a considérablement augmenté sa richesse nationale depuis les années quatre-vingt-dix, mais sa politique libérale a creusé les écarts entre les catégories sociales (16<sup>e</sup> plus mauvais rang dans le monde) et entre les hommes et les femmes, qui ne travaillent qu'à 40 %. Les vagues d'immigrations européennes, et plus récemment des pays de l'hémisphère sud, ont cantonné les descendants des Amérindiens à moins de 5 % de la population (essentiellement les Mapuches). 35 % des 17 millions d'habitants sont regroupés autour de Santiago. Le taux de croissance démographique s'affaïssit depuis les années quatre-vingt-dix. Leader mondial dans la production du cuivre, il exporte des produits de son sous-sol, de son agriculture et de son élevage vers l'Union européenne, les États-Unis, la Corée ou la Chine. Son énergie est importée d'Argentine (gaz) ou produite par hydroélectricité (54 %).

difficultés précises des élèves, prendre conscience de la dispersion des résultats, identifier les compétences sur lesquelles il faut insister pour aider les élèves en difficulté.

À mon avis, c'est important que les politiques d'éducation s'appuient sur des informations précises, pour peu qu'elles aient des ambitions démocratiques. Les enseignants ne sont pas contre, mais ils veulent qu'on les aide concrètement, pour en faire quelque chose qui les aide à mieux faire apprendre leurs élèves en difficulté... ■

### ► Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences : quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?

Patricia Schneeberger  
et Anne Vérin (dir.), INRP, 2009

Écrit pour les enseignants des écoles maternelles et élémentaires, cet ouvrage a l'ambition de proposer des pistes concrètes de travail en classe, en sciences et en français. Mais l'intérêt de l'ouvrage est aussi de s'interroger sur les rapports entre le langage et la science, y compris dans le monde des chercheurs, ce qui est rarement fait dans les ouvrages destinés aux enseignants. Du coup, on peut ensuite faire des ponts avec ce qui se passe lorsque l'élève commence à construire son rapport savant à la science et au langage scolaire, outil pour penser à plusieurs. De nombreuses transcriptions de dialogues illustrent les éclairages plus théoriques, qui intéresseront autant les praticiens que les formateurs d'enseignants. Les démarches de travail y sont décortiquées, autour des problèmes essentiels de l'enseignement des sciences (faire émerger un questionnement, construire le savoir, revenir sur une connaissance construite, la formaliser, construire des modèles explicatifs, travailler les obstacles...) Une mine.

### ► Réflexions sur l'usage du cahier d'expériences

Claudine Larcher, Renée Louis,  
François Vergne, INRP-CELEDA,  
2009

Ce livret et son DVD ont été pensés à destination des formateurs d'enseignants mais peuvent être également utilisés en autoformation par les professeurs des écoles.

Dès le lancement de l'opération *La main à la pâte*, le cahier d'expériences a été proposé comme outil utile à la gestion du parcours pédagogique choisi par le maître pour ses élèves. Au bout de quelques années, on constate que cette recommandation a été largement suivie par les enseignants, mais que les cahiers obtenus, principalement à l'école élémentaire, présentent une grande diversité dans

leur conception, dans leur usage, dans leur forme... Le travail de collection, d'analyse et de réflexion pédagogique présenté ici n'a pas pour but de définir de « bonnes pratiques », mais plutôt de mettre en évidence les points d'accord ou de désaccord (explicites et argumentés) sur des modalités de travail en classe constatées autour de ce cahier. En montrant, avec des extraits de cahiers et des images fixes comme supports de discussion, l'éventail des choix entre lesquels le maître doit opter, et en tentant d'en préciser les enjeux, l'ambition de cet ouvrage est de favoriser la construction progressive par l'enseignant d'une pratique personnelle adaptée aux besoins des élèves qui lui sont confiés.

### ► Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou,  
PUF, 2009

À la lumière des évolutions récentes de la scolarisation et du rôle de l'école dans la société française, les auteurs mettent en évidence la nécessité de faire évoluer le cadre interprétatif des difficultés scolaires de certains élèves, et des inégalités scolaires qui en découlent, du fait des nouvelles logiques qui rendent la seule sociologie des écarts culturels ou la psychologie des difficultés d'apprentissage inopérantes pour rendre compte de phénomènes et processus relativement récents. La notion de « malentendu » est ici largement mobilisée pour rendre compte de ces glissements de perspectives. Sans édulcorer la difficulté de la tâche à accomplir pour surmonter ces malentendus, sans vouloir culpabiliser ceux qui participent à leur existence, les auteurs proposent de repenser les situations d'apprentissage.

### ► L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés

Dominique Bucheton (dir.),  
Octarès Éditions, 2009

À partir du travail réalisé par l'équipe ERTÉ de Montpellier 2 et de l'IUFM, l'ouvrage propose une théorisation de la notion de « geste professionnel » et

de celle « d'ajustements en situation ». La première partie résume la position théorique construite par l'équipe, à partir d'influences multiples : importance des échanges langagiers dans les situations d'apprentissage, rôle des interactions et des implications, doxa psychologique des enseignants, psychologie du travail. Le modèle développé de l'agir enseignant, autour des notions d'atmosphère, d'étayage, de pilotage des tâches, de tissage et d'ajustements est une piste féconde pour les formateurs.

La seconde partie de l'ouvrage développe largement des exemples, études de cas et situations concrètes qui pourront illustrer les concepts énoncés dans la première.

### ► Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?

Joël Clanet (dir.), PUR, 2009

À l'heure où les relations entre la recherche et la formation des enseignants sont de plus en plus interrogées (voire réfutées), les différentes contributions de cet ouvrage illustrent la question, avec notamment un éclairage sur la formation dans la ZEP du Mirail à Toulouse, un travail mené en formation de « débutants » à Créteil, des exemples pris dans différentes disciplines ou dans l'enseignement agricole.

### ► Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école

Revue *Spirale* n° 44, octobre 2009  
<<http://spirale-edu-revue.fr>>

À partir des recherches menées à Toulouse dans le cadre du laboratoire EURED-CREFIT, ce nouveau numéro de la revue lilloise *Spirale* intéressera les formateurs et les enseignants qui cherchent à mieux articuler l'enseignement de l'écriture et celui de la lecture, comme le demandent les textes officiels. Le numéro est composé de plusieurs articles indépendants se centrant chacun sur une problématique spécifique, notamment :

- l'écriture inventée : que signifie écrire une lettre pour une syllabe ? ;
- le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture ;

- la segmentation de la phrase par l'enfant ;
- effet de différentes pratiques d'écriture à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit, Marie-France Morin, Nathalie Prévost et Marie-Claude Archambault ;
- la ponctuation dans les manuels de lecture du CP, G. Jarno-El Hilali ;
- les effets de l'organisation pédagogique du cycle III sur l'évolution des performances scolaires des élèves aux évaluations nationales.

### ► Psychologie de l'éducation : cas d'enfants

Évelyne Bouteyre (dir.), Bréal, 2009

Après le tome I consacré à l'école, et le tome II dédié à la famille, ce volume rassemble dix cas d'élèves qui illustrent la complexité du travail à mener lors des bilans psychologiques. Écrit dans une langue accessible, il intéressera les personnels de RASED, mais aussi tous les enseignants soucieux de « décaler » leur regard ordinaire, de réinterroger la limite ténue entre le « normal » et le « pathologique » au vu du contexte dans lequel vivent les élèves.

### ► Violences à l'école élémentaire L'expérience des élèves et des enseignants

Cécile Carra, PUF, 2009

Que se passe-t-il dans la cour de l'école, et qu'en disent les enfants ? En quoi le climat de l'école peut largement infléchir ce qui pourrait apparaître comme un phénomène inévitable ? Par des questionnaires et des entretiens avec des élèves et leurs enseignants, en ZEP ou hors ZEP, Cécile Carra livre le résultat d'une recherche inédite qui rompt avec certaines idées toutes faites sur la question. Explorant notamment le sentiment d'injustice ressenti par certains élèves devant leurs difficultés et leurs échecs, l'adoption de contre-modèles destinés à protéger l'estime de soi devant les pairs, elle montre comment l'autorité peut au contraire arriver à être relégitimée lorsque les élèves se sentent traités comme « capables de progresser »...

Rubrique réalisée avec le concours de la *Veille scientifique et technologique de l'INRP* : <[www.inrp.fr/vst/](http://www.inrp.fr/vst/)>

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

Directeur de la publication : Jacques Moret | Coordonnateur de la rédaction : Patrick Picard | Comité de rédaction : Anne-Marie Benayoun, 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 | [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)

# Individualiser pour faire apprendre ?

Il y a trois ans, XYZep consacrait un dossier à l'individualisation et ses paradoxes. Les questions posées à l'époque prennent chaque jour une acuité de plus en plus grande qui impacte directement le quotidien des métiers de l'éducation prioritaire confrontés à la mise en œuvre de la demande d'« égalité des chances ». Enseignants, assistants d'éducation, coordonnateurs, référents, conseillers d'éducation, chefs d'établissements, inspecteurs cherchent à décliner au quotidien cette exigence de faire apprendre tous les élèves tout en faisant réussir les plus fragiles. Tentative d'éclairages...

## Si c'était simple...

### Catherine Pérotin

La question de l'hétérogénéité, naguère surtout posée aux territoires de l'éducation prioritaire, se diffuse désormais dans tous les établissements, soumis de plus en plus à des comportements d'élèves qui s'éloignent de l'idéal-type attendu par le professeur.

Les politiques publiques, dont celle de l'éducation prioritaire, mettent en tension des logiques territoriales et des logiques individuelles. Les politiques de réussite éducative du plan de cohésion sociale ont pour objectif d'apporter « *hors temps scolaire des moyens et des outils nouveaux pour donner des chances de réussite à chaque enfant ou adolescent présentant des signes de fragilité* », par un « *soutien individualisé* ». Tous les acteurs, tous les métiers sont impliqués dans ces dispositifs. Dans l'école, on demande aux équipes de mettre en place le Projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), « *dispositif temporaire* » destiné à « *prévenir* » ou à « *pallier* ». Les logiques de « *diagnostic* » et de « *remédiation* » interrogent les enseignants qui ont à faire face à des évolutions notables de leur métier.

Des mots nouveaux se diffusent dans l'espace sémantique. Les contributions de nos invités montrent l'importance des concepts, derrière ces mots. « Individualiser » ne se confond pas avec « personnaliser », et « parcours indivi-

duel » n'est pas synonyme d'apprentissage solitaire. Mais ce ne sont pas que des mots, et les questions qu'ils posent sont délicates pour les enseignants, les assistants d'éducation, les référents...

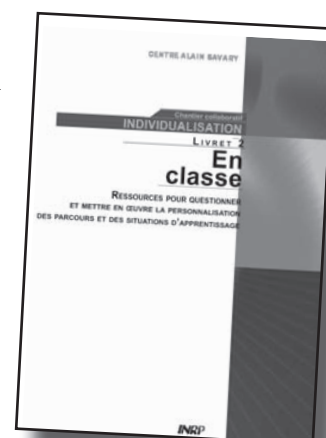
Du point de vue des apprentissages, que fait-on dans les dispositifs d'aide, qui serait très différent de ce qu'on fait en classe ? Que pourrait-on davantage prendre en compte dans la classe, qui limiterait le recours à l'externalisation ? Où l'élève doit-il « apprendre », faire les exercices et les répétitions qui contribuent au développement ?

Ce dossier invite à marquer un temps de réflexion dans la course aux dispositifs, dont plusieurs rapports constatent l'empilement ou même parfois la redondance.

C'est aussi la démarche à laquelle vous invitent les livrets<sup>1</sup> *Repères* et *En classe* mis à votre disposition sur le site du centre Alain-Savary. Ils ont pour but de vous aider à préciser en équipe vos points de vue, accords et divergences sur ces difficiles questions. Avec une seule ambition : être utiles pour l'action au quotidien. ■



Catherine Pérotin  
est responsable  
du centre Alain-Savary



1. Livrets téléchargeables librement sur le site du centre Alain-Savary <<http://cas.inrp.fr>>, voir aussi p. VIII de ce dossier.



## Regard historique

**Anne-Marie Chartier**

Dans les années soixante-dix, quand j'ai été nommée en école normale, la sociologie traitait de l'école comme un système inégalitaire, la psychologie voyait dans l'enfant une intelligence en développement, les didactiques élaboraient des progressions en cohérence avec les sciences de référence. Ces discours généraux n'aidaient guère les maîtres, car ils disaient tout ce qui détermine la fonction des enseignants, mais rien qui définisse leur espace d'action et de responsabilité.

Faire classe, c'est en effet définir un espace d'action intégrant les contraintes de situation. Il s'agit toujours d'articuler des formes collectives, imposées (les programmes), interprétées (une progression) ou décidées (un projet de classe) avec le traitement individuel des parcours. Or, dispositifs d'enseignement et parcours d'apprentissage ont été articulés diversement au cours de l'histoire, ce qui peut nous faire prendre du recul par rapport à la situation actuelle.

### La formation des élites et l'encadrement des études

À partir du <sup>xvi</sup>e siècle, l'élite sociale est formée dans des collèges (l'université délivrant les diplômes « professionnels » de droit, de médecine, de théologie). Comment les jésuites ont-ils conçu ce programme pour « l'honnête homme » ? Destinés à combattre le protestantisme en Europe et à convertir les Indiens, les jésuites devaient maîtriser les savoirs de la modernité (exégèse, mathématiques, sciences de la nature, et pas seulement Aristote et saint Thomas) et la rhétorique pour prêcher dans les cours d'Europe aussi bien qu'en Chine. Loyola impose donc aux novices un cursus complet, classes de grammaire latine (de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>), rhétorique (Cicéron est l'orateur modèle) et philosophie, avant de commencer des études théologiques. Ces noviciats sont ouverts, contre rétribution, à des enfants nullement destinés à devenir des religieux. Le modèle se diffuse partout en Europe et des générations sont ainsi formées dans un univers catholique alliant humanités classiques et ouverture aux sciences. La progression prévue accorde une forte attention aux besoins individuels. Les novices, plus âgés que les collégiens, encadrent les études qui suivent chaque cours et font répéter déclinaisons, grammaire, textes latins. Auxiliaires de

l'enseignement magistral, ces élèves-maîtres s'initient à leur futur métier en même temps qu'ils s'instruisent.

Les lycées du <sup>xix</sup>e siècle héritent de cette forme, sans son encadrement religieux. Les humanités classiques continuent de former les élites laïques. En revanche, les étudiants qui encadrent les études ne sont plus considérés comme de futurs collègues par les professeurs. La création de nouvelles disciplines (histoire, sciences, langues vivantes) rogne le couplage qui associait à chaque cours son heure d'étude.

La réforme de 1902 met la filière « moderne » à égalité avec la filière « classique » pour conduire au baccalauréat. Les progressistes qui imposent cette réforme pour rendre le lycée moins élitiste ne voient pas qu'elle ébranle le dispositif d'aide individuelle de l'ancien système. Les étudiants répétiteurs de l'entre-deux-guerres doivent surveiller les élèves, pas les aider. Après la Libération, la crise du recrutement est telle que les « pions » deviennent tous adjoints d'enseignement. Les établissements sont des « machines à cours » et les élèves font leurs devoirs à la maison, sauf s'ils sont « collés ». Seuls les internats ont des études obligatoires, mais beaucoup ferment dans les années soixante. Ce système ancien demeure pourtant visible dans les classes préparatoires, avec des études, des colles individuelles et l'abondance de « copies » à rendre. Ce sont donc les familles qui doivent désormais encadrer les enfants : en 1964, Bourdieu et Passeron peuvent à juste titre parler des effets inégalitaires de « l'héritage culturel ».

### L'école chrétienne des Frères entre mémoire orale et alphabétisation

Le second modèle est celui d'où est sortie notre école primaire laïque. La *Conduite des études*, règlement des Frères des écoles chrétiennes, expose des choix pionniers : enseignement gratuit, simultané, en français, pour apprendre à lire, écrire, compter, six heures par jour, cinq jours sur sept (le jeudi est vacant pour faire le catéchisme aux enfants non scolarisés). L'organisation collective démultiplie le nombre d'élèves « instruits », puisque chaque classe a de 40 à 50 élèves. En pratique, deux dispositifs coexistent :

- un apprentissage collectif appuyé sur l'écoute et la récitation orale du catéchisme. Inutile de savoir lire pour commencer. La lecture du catéchisme sera grandement facilitée quand l'élève le découvrira imprimé, puisqu'il l'aura déjà entendu plusieurs fois ;
- un apprentissage individualisé dans un enseignement collectif gradué par niveau :



chaque nouvel élève rejoint la « division » correspondant à son niveau de lecture, et monte à son rythme. Les neuf étapes correspondent à neuf supports de lecture, du tableau des lettres aux textes manuscrits (lettres commerciales, factures, contrats), en passant par les prières courantes syllabées ou les textes latins pour servir la messe. Suit l'apprentissage de l'écriture et du calcul.

Tous les élèves peuvent ainsi acquérir les savoirs requis pour la communion solennelle, « examen » marquant l'entrée dans la vie adulte, même si leur lecture reste déficiente. Le temps d'école est très court (trois ans environ), car la communion solennelle a lieu à douze ans (à quinze ans en terres protestantes). C'est donc sur la mémoire orale des textes écrits qu'on s'appuie, aussi bien pour relire ses prières que pour acquérir le « décodage » : chaque enfant analyse les unités qui composent un mot (*No-tre / Pè-re*) en les épelant syllabe après syllabe (*Enne-O / NO*). Après avoir appris ces correspondances sur des textes connus, l'élève doit/peut les transférer sur des textes inconnus (les psaumes, la civilité, les manuscrits).

Jean-Baptiste de la Salle, qui veut christianiser le peuple urbain, sait que l'école sera attractive si elle améliore la vie sociale des pauvres. Si un élève doit quitter prématurément l'école, il recommande de l'initier d'urgence à la lecture manuscrite : tant pis pour les psaumes et la Civilité. L'école des Frères, qui offre une voie sûre vers l'incontournable communion solennelle, fait découvrir les écrits en usage chez artisans et boutiquiers, forge de bonnes habitudes de politesse et moralité.

Le modèle lassallien est ruiné par la mutation technologique des années 1850. Avec crayons et ardoises, plumes métalliques et cahiers, un débutant peut s'exercer à tracer des lettres et à copier des mots ou des phrases dès les petites classes, à « déchiffrer » des mots puis des textes inconnus, sans passer par la mémoire orale catéchétique. L'enseignement républicain s'édifie sur cette maîtrise initiale de la lecture et de l'écriture acquises en même temps (CP-CE), pour introduire ensuite (CM-CS) les textes des savoirs laïques (sciences et littérature) qui prennent la place de la religion.

### L'école au temps du collège unique

Avec la réforme Haby (1975), l'école élémentaire devient l'antichambre du collège unique. On souligne souvent la « secondarisation » des contenus (mathématiques et non plus calcul), moins souvent celle des supports du travail scolaire : cahier de textes, classeurs disciplinaires à la place du cahier du jour.

Les devoirs du soir ne sont plus des leçons à réciter, mais des exercices écrits. C'est qu'il faut apprendre de plus en plus tôt aux élèves à être autonomes, à travailler seuls en vue du collège : lire les consignes silencieusement, écrire directement sur les fichiers imprimés, faire des « interrogations écrites ». Jusqu'aux années soixante l'école valorisait au contraire l'effort de mise au propre après correction collective, sans jamais noter le premier jet du brouillon.

En 1975 comme en 1902, au moment où se massifient les études secondaires, se défont aussi les dispositifs d'aide au travail individuel dont les nouveaux arrivants auraient eu le plus besoin. Les didacticiens oublient de prévoir, dans leurs progressions, le temps des reprises et répétitions collectives, privilégiant les écrits de premier jet. L'oral est consacré à « communiquer et s'exprimer » et non plus à fixer en mémoire les savoirs écrits de référence. Devant l'échec massif, il faut réinventer à grands frais des dispositifs spécifiques, destinés à « compenser » les écarts que l'école a elle-même produit.

Le passé révolu est révolu. On peut souligner, en revanche, à quel point les réformateurs qui voulaient ouvrir l'école aux enfants du peuple ont été aveugles aux dispositifs d'aide à l'apprentissage individuel, qui faisaient l'efficacité des modèles anciens. Les instructions officielles des années soixante-dix supposaient que la bonne volonté des maîtres suffirait pour les mises en œuvre, d'où la tendance à reprocher leur résistance au changement devant les constats d'échec. Or, l'histoire montre que ce sont des « routines instituées » (études encadrées, récitation collective, enseignement concentrique, lecture à voix haute, reprises et révisions) qui ont porté l'aide individualisée aux apprentissages, à une époque où pourtant personne ne se souciait de l'échec scolaire.

Le détour par l'histoire montre ainsi qu'aucune institution ne perdure sans forme scolaire conjuguant des dispositifs collectifs (programmes, matériel pédagogique, formation des enseignants) et des dispositifs d'aide individualisée. Faute de quoi la tâche d'accompagner chaque enfant retombe sur les familles : solution injuste et irresponsable, qui se paie toujours par une nouvelle forme d'échec scolaire. ■



**Richard Étienne**, professeur des universités, directeur du département « Sciences de l'éducation » à l'université Paul-Valéry-Montpellier 3

## Individualiser... ou personnaliser ?

**Richard Étienne**

Analyser l'action n'a d'intérêt que pour retourner à l'action... Tentons de préciser le sens des mots, les obstacles et les leviers permettant le retour à l'action.

*Individualisation* renvoie à *individu*. Alain disait que l'individu n'est que la moitié d'un homme, auquel manquerait l'humanité. Penser « individu », c'est penser responsabilité de l'individu, selon le sens issu du droit juridique romain. Et rendre chacun responsable de ses résultats et de ses performances oblige immédiatement à se demander comment concilier cette injonction avec la notion polysémique « *d'égalité des chances* ». On risque de glisser vers des stigmatisations : une fois qu'on a « maximisé les chances de réussir » par des dispositifs divers, qui est responsable des écarts de réussite ou d'apprentissage entre élèves, à la fin du processus ? N'associons donc pas trop vite *l'apprentissage* avec *l'individu*, pour ne pas stigmatiser ni isoler. Tout ce que nous connaissons nous amène à penser que c'est la socialisation démocratique qui construit l'élève comme personne.

*Persona* est un mot d'origine étrusque qui signifie masque. Le masque protège sur la scène sociale tout en garantissant l'intimité. Pour aider quelqu'un à se construire en tant que personne, vous devez le faire sans jamais entrer dans son intimité. La personne est toujours dans une société, elle interprète un rôle. Le masque antique amplifiait aussi la voix... Car c'est bien la personne qui doit se faire entendre et se soucier de son développement.

*L'infans*, enfin, c'était celui qui n'avait pas la parole. Notre enjeu est donc bien de l'aider à se transformer progressivement en élève puis en personne, donc de l'éduquer.

Pour parler d'individualisation, nous sommes allés voir ce qui se passe dans des ateliers de pédagogie individualisée. Nous avons souvent vu de la *pédagogie par objectif*, chaque élève ayant sa propre fiche de travail. Nous y découvrons très peu d'apprentissage social : le sujet cognitif est présumé capable d'atteindre seul les objectifs qui lui sont assignés.

Personnaliser, c'est situer la personne dans sa capacité à agir en fonction de la manière dont elle se projette dans l'avenir. Dès que vous

avez des personnes qui travaillent ensemble, vous avez des projets. En terme pédagogique, ce n'est évidemment pas la même réponse. Je suis de ceux qui pensent que le couple diagnostic/remédiation est à laisser au monde médical, parce que les élèves ne sont pas des malades. Travailler en projets, c'est évidemment très difficile à construire (on confond souvent projet et thématique) et à évaluer. Certes, si on individualise, on peut faire des bilans. Mais évaluer, c'est donner de la valeur, c'est co-construire, pas seulement étalonner sur des normes...

Et si on pensait différenciation ? « *On ne peut pas montrer de pédagogie différenciée, mais on peut voir de la différenciation pédagogique* », pourrait-on faire dire à Louis Legrand. Sans doute y a-t-il à creuser ce qu'apporte la didactique, qui occupe parfois toute la place, comme la pédagogie l'occupa il y a quelques années... Les ponts entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines sont à lancer, pour que les savoirs, les élèves et les enseignants soient autant pris en compte les uns que les autres...

La différenciation, c'est aussi la différenciation des parcours, si possible en regardant les choses de la maternelle à l'université, comme nous y invite Stéphane Beaud. L'orientation tout au long de la vie ne devrait plus être une abstraction.

### Comment construire une grammaire du changement ?

Disposer de savoirs est utile pour les universitaires, mais comment travailler avec les enseignants chargés de classe, et d'abord en éducation prioritaire ? Dans la recherche que nous avons faite à La Paillade, nous tentions de comprendre ce que font les élèves et les enseignants durant les vingt premières minutes de classe. Parfois, malgré l'ingéniosité des dispositifs pédagogiques, ça ne démarre pas, tant la myriade de gestes à faire pour gérer les imprévus occupe tout l'espace mental de l'enseignant. La différence entre les débutants et les chevronnés, c'est que ces derniers savent utiliser les imprévus pour revenir aux savoirs alors que les premiers tentent de revenir à leur fiche de préparation.

L'ergonomie du travail enseignant, longtemps négligée par les textes injonctifs, est à prendre au sérieux, et il faut pour cela travailler « à grain fin » dans la classe. Dans une classe de latin, par exemple, faire naître en chaque élève le projet d'apprendre le latin, au-delà des volontés des parents, demande

à l'enseignant de disposer d'un répertoire d'actions possibles qu'il va ajuster à chaque situation.

Développer le répertoire des enseignants, par la formation continue, c'est leur permettre de comprendre progressivement les gestes essentiels pour faire de la classe un lieu social d'apprentissage : tissage, atmosphère, pilotage des tâches et étayage, au sens de Bruner. Parce que l'enseignant a beaucoup de choses à faire à la fois, il va se forger progressivement les outils qu'il va intérioriser, réaliser « sans y penser » et dégager des ressources pour être attentif aux élèves et aux personnes.

Comme le font les enseignants de classe unique, il faut s'appuyer sur l'hétérogénéité (et les classes de ZEP sont souvent trop homogènes, au sens social du terme) et créer une situation dans laquelle les élèves se mettent au travail collectivement. Si les choses ne sont pas trop rigidifiées, avec une compétence didactique, on pourra observer l'engagement personnel des élèves dans les apprentissages et leur permettre de se donner des objectifs émancipateurs.

Sans doute, le statut actuel des enseignants, qui ne règle que leur travail devant une classe, est-il un obstacle. Il serait à reconstruire avec la profession en évitant de l'imposer.

Voici, sans prétention d'exhaustivité, quelques pistes pour ce parcours :

- développer le travail en équipes pluricatégories, pour ne pas faire endosser aux enseignants tous les rôles (éducateurs, psychologues, etc.) ;
- outiller davantage les enseignants, ne pas leur laisser la charge de tout inventer ;
- favoriser les situations dans lesquelles on analyse l'action, en dehors de l'urgence de la gestion de classe ;
- promouvoir l'approche clinique non thérapeutique, la controverse professionnelle, pour renforcer les collectifs, dans une logique de développement ;
- développer la formation de formateurs, pour pouvoir accompagner ces mouvements ;
- limiter les ruptures entre les niveaux d'enseignement pour favoriser les continuités ;
- revoir en profondeur les modalités d'orientation et donc d'évaluation...

Travailler de manière systémique se révèle alors indispensable : on ne résoudra pas une question aussi complexe avec une ou deux mesures emblématiques... Action, réflexion, retour à l'action... ■

## Des pistes de réflexion et de travail

**Bernard Bier, INJEP**

*Il n'y a d'apprentissage qu'individuel. Mais il n'y a d'apprentissage que dans des interactions...*

*Éduquer c'est être dans les deux logiques à la fois, synthèse réalisée dans l'expression chère au GFEN d'« auto-socio-construction des savoirs ».*

### La prise en compte du multiple comme condition d'une approche éducative collective/démocratique

On ne peut plus penser une éducation, un système d'instruction démocratique pour tous sur le modèle de l'élève type, mais il y a nécessité de penser le groupe éducatif comme regroupement de dissemblables, de singuliers. Cela n'est d'ailleurs paradoxalement pas très nouveau puisque déjà Bourdieu et Passeron, comme nous le rappelle Stéphane Bonnéry dans *Comprendre l'échec scolaire*, le disaient dans *Les Héritiers* : « L'indifférence aux différences est propice à la production d'inégalités scolaires ». Je renverrai aussi à l'ouvrage de Thin et Millet qui montrent, dans *Ruptures scolaires*, comment la rupture scolaire est le fruit d'un certain nombre de phénomènes qu'un élément dans l'école ou hors de l'école peut faire basculer, mais qu'un élément dans l'école ou hors de l'école peut permettre de raccrocher.

### Un groupe à construire, un groupe comme ressources

Cela nous amène à dire que la vraie question est non pas l'opposition individuel/collectif, mais celle de l'articulation entre le singulier et le groupe, entendu comme espace coopératif, permettant de renouer avec les fondements de l'école républicaine, à l'articulation du cognitif et du politique. Il ne s'agit pas de se focaliser *a priori* sur un modèle normatif, même si n'importe quelle institution éducative ne peut travailler hors un certain nombre de normes – différence classique en sciences de l'éducation entre normatif et normalisateur, il y a souvent des confusions stupides entre les deux termes –, mais bien de partir de l'élève, de son niveau d'acquisition, de compétence, de ses acquis, de ce qui lui permettra de s'inscrire dans une trajectoire de réussite, et de penser conjointement le groupe comme objectif à construire, comme moyen mais aussi comme ressource.

Ces choix imposent de penser la mise en œuvre du partenariat éducatif, avec les collectivités territoriales, avec les associations, les autres services de l'État, d'un partenariat qui ne soit ni contraint, ni assujéti comme il l'est souvent posé au service de l'école, sur son territoire et quand elle le juge bon. Pour cela il faut accepter aussi de reconnaître ce qui fait débat, de ne pas l'occulter.

Les tensions, bien gérées, sont productrices de dynamiques et de sens. Paul Ricoeur utilise pour ce dire la belle expression de « *consensus conflictuel* », il pourrait nous conduire aussi à penser ces coopérations entre acteurs comme une chance, une richesse, une occasion de construire et de se construire, nous mettant dans la situation de s'apprendre mutuellement. « *Tous formés, tous formateurs* » était un des slogans d'une fédération d'éducation populaire. On voit le sens que cela peut avoir à l'intérieur de la classe entre élèves, entre adultes et enfants dans tous les secteurs de la vie sociale. Avec cette idée aussi que nous éducateurs, on a toujours à apprendre de quelqu'un, on sait et on a besoin d'apprendre, ce qui me semble quand même la meilleure manière de pouvoir avancer ensemble. ■



**Françoise Clerc,**  
professeur émérite  
à l'université Lumière-Lyon II

## L'individualisation, toujours paradoxale...

### Françoise Clerc

« Parcours », « accompagnement » et « compétences » sont des termes désormais emblématiques du vocabulaire de l'institution. Grâce à l'analyse du travail enseignant et à celle de l'activité de l'élève, on comprend également mieux ce qui se joue dans la relation pédagogique. Socialement, la classe est un OVNI : elle constitue un collectif où chacun est censé fonctionner de façon individualisée, une sorte de collectif individualiste. En situation « frontale », malgré une gestion des communications qui tend à éliminer les interactions entre eux, de nombreux échanges informels élève/élève ont lieu, qui ont un effet sur le face-à-face entre la classe et l'enseignant. Ces échanges informels sont à l'image de la diversité des élèves. Pourtant, l'enseignant a tendance à s'adresser surtout aux élèves proches de son idéal-type. Dans les dispositifs d'aide, l'individualisation ne va pas non plus de soi : la plupart du temps, même en petits groupes, l'enseignant travaillant avec un élève particulier doit toujours se préoccuper du groupe qu'il ne peut mettre entre parenthèses.

### La pression de la demande sociale

L'individualisation est donc un objet paradoxal : la demande sociale d'individualisation est forte, mais complexe et contradictoire. Cette demande adressée à l'école, mais aussi à la santé. Dans les deux cas, elle transforme le travail des personnels, les amène à se professionnaliser, à exercer des compétences plus qu'à exécuter des prescriptions (être flexibles, adaptables, responsables, autorégulés). La formation des personnels se transforme : ils doivent apprendre à tenir compte de l'histoire personnelle, de la culture, de la trajectoire sociale et de l'expérience antérieure des personnes avec qui ils travaillent.

Or les changements sociaux exigent mobilité accrue et flexibilité. Les individus ne sont pas tous également outillés pour faire face à ces exigences. Si les classes moyennes et supérieures sont intéressées par les bénéfices du « nomadisme » dont parle Julia Kristeva, les classes populaires ont au contraire tendance à se replier sur le territoire, le groupe social, et sont en difficulté pour valoriser leur ce que Pierre Bourdieu nommait « le capital culturel ». Que fait l'école pour réduire l'écart ?

### Les tensions entre les différentes réponses de l'école

Dans une société où l'interdépendance entre les êtres est de plus en plus forte, en même temps que la conscience de soi grandit, les réponses de l'école sont *en tension* entre deux paradigmes :

– l'un qui prend son origine dans la relation de face-à-face individualisée entre un maître et son élève. Présent dans l'*Émile* de Rousseau, version bourgeoise du préceptorat, qui commence à considérer l'éducateur comme un professionnel, contrairement aux traditions de l'Ancien Régime qui n'en faisait qu'un subalterne, il émerge en même temps que se modifie, au XVIII<sup>e</sup> siècle, la représentation de l'enfant et de la famille. L'éducation contribue à accompagner la construction de la personne. C'est une idéologie éducative purement individualiste, centrée sur le seul développement des potentialités de l'enfant ;

– l'autre, que j'appellerai « groupiste », existe depuis les jésuites, et a été récupérée par la République à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il faut rationaliser les moyens d'enseignement, avec les ressources et les outils disponibles, dont le tableau noir qui permet la gestion collective du travail et les interactions cognitives entre les élèves. Ce modèle accorde une place ambiguë à l'individuel et au collectif qui s'imbriquent étroitement lors des apprentissages.

La plupart des enseignants sont marqués par les deux paradigmes, et y font alternativement référence selon le contexte. Dans la conduite de la classe également, ils les font coexister intimement.

### L'apprentissage et la trajectoire

À plusieurs reprises, le système éducatif a tenté de s'adapter à la demande de démocratisation de l'enseignement et aux évolutions économiques et sociales. De 1965 à 1970, la « différenciation pédagogique » s'attache à prendre en compte les différences sociales et psychiques entre les individus. À partir de 2000, la problématique classique de l'orientation, avec son cortège de frustrations, est concurrencée par la problématique du « parcours », plus à même de prendre en considération les fluctuations de l'expérience personnelle.

Mais il ne faut pas confondre dans une même représentation de l'individualisation, ce qui

concerne l'apprentissage et ce qui concerne la trajectoire. La maîtrise des connaissances est le fait d'un sujet et son évaluation est forcément individuelle, mais leur construction est un phénomène social. L'apprentissage doit être compris comme la socialisation de la pensée : on n'apprend pas tout seul. Les élèves inscrivent leurs itinéraires particuliers à travers des dispositions curriculaires communes. De sorte que la notion de parcours possède deux faces : l'itinéraire d'un sujet (individuel), ou les possibles de l'offre de formation et du système éducatif (social)<sup>1</sup>.

### Primaire, secondaire, deux histoires

Divers courants pédagogiques ont tenté des réponses : travail de groupe, fichiers autocorrectifs... Mais l'école primaire, le collège et le lycée ne marchent pas du même pied sur cette question de la différenciation. Le secondaire, régi par une logique de disciplines, ne peut reprendre telles quelles les solutions inventées à l'école primaire : cycles, variations dans les modes d'organisation interne de la classe. L'articulation entre le travail scolaire des élèves et le travail pédagogique des enseignants y est encore largement un objet à analyser, car l'organisation du travail pédagogique de l'enseignant structure, souvent au détriment de l'apprentissage, le travail scolaire de l'élève. L'aide externalisée et les différentes modalités de soutien continuent à être fortement structurées autour du clivage « forts/faibles », et les tentatives de constituer des groupes hétérogènes, en fonction d'un objectif d'apprentissage clairement identifié, restent globalement lettre morte. De la même façon, les tentatives d'organisation du travail scolaire alternatives sont souvent limitées à des établissements expérimentaux.

Si on tente de concilier les besoins individuels, la gestion des situations d'apprentissage et les objectifs des programmes, il faut avoir des outils, notamment d'analyse des besoins des élèves. Les sciences cognitives, malheureusement trop peu diffusées dans les formations, donnent des pistes intéressantes sur le fonctionnement de la mémoire par exemple. L'entrée par les compétences, même si elle a suscité des oppositions, peut aussi être un bon levier pour l'évolution des pratiques et les stratégies d'évaluation. Il est dommage que le socle commun, dans sa forme actuelle, soit une médiocre référence pour soutenir de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation. Mais il faut sans doute, pour avancer sur ces questions, avancer aussi sur la transformation de la profession. Il faudrait notamment que les professionnels de l'enseignement cessent

de se concevoir comme médiateurs indispensables et permanents du savoir, et acceptent de se mettre en situation d'observateurs, de conseillers... Cela supposerait de réorganiser le travail des établissements et, loin de supprimer des postes, d'y mettre les moyens pour une véritable autonomie pédagogique dans un cadre national commun.

### Parcours et accompagnement

Sur le marché du travail, l'émergence des compétences met l'accent sur l'adaptabilité et la responsabilité individuelle. La notion est, notamment, concurrente de la qualification, plus protectrice parce qu'intégrée dans des accords négociés collectivement. « L'employabilité » tend à remplacer dans le discours managérial cette notion traditionnelle. Elle tient compte de l'expérience du sujet, mais risque de pénaliser ceux qui ne savent pas la valoriser, parce qu'ils n'en ont pas les outils mentaux et sociaux. Quoi qu'on pense de cette évolution, les élèves d'aujourd'hui vont être confrontés demain à cette nouvelle donne. Il revient à l'école de leur fournir les outils nécessaires pour faire face à ces nouvelles situations. Cela passe par un accompagnement renforcé, une articulation entre les situations d'enseignement et des parcours hors de la classe, des formes d'évaluation progressives laissant une place importante aux expériences (portefeuille de compétences par exemple). En Europe, le consensus autour d'une élévation du niveau moyen de formation place le lycée dans la zone d'attraction de l'enseignement supérieur, y compris pour les titulaires d'un bac professionnel. Les niveaux précédents (école et collège) sont de plus en plus considérés comme un tout, une « école fondamentale » en référence au socle commun. Il faut y voir une possibilité pour les personnes de se situer par rapport à des exigences sociales communes et pas seulement par rapport à des connaissances disciplinaires. Pour faciliter l'appropriation par les élèves et leur famille de ces références, le socle commun doit cesser d'être défini comme une finalité de l'enseignement obligatoire. Il devrait définir, comme en Belgique, des références pour accompagner la progression des parcours pendant toute la scolarité obligatoire. ■

1. Donner aux individus la possibilité de s'engager dans des parcours de formation réellement diversifiés et choisis est, à mon sens, l'un des enjeux majeurs de la réforme des lycées. Roger François Gauthier insistait récemment, dans un colloque d'Éducation & Devenir sur le fait que la France est un des seuls pays d'Europe où les choix d'orientation sont faits par les professionnels de l'éducation, alors qu'ailleurs on est plus souvent dans une logique de parcours à la carte. En France, ce changement constituerait une mutation considérable de la culture scolaire. Et si on essayait ?

Dans le cadre de l'INRP, le centre Alain-Savary est un lieu où on tisse les liens entre recherche et formation, pour que les apports de la recherche alimentent le travail pédagogique, et que la réalité de la classe nourrisse les recherches. Il ne sert à rien de déplorer que les enseignants ne tirent pas assez leçons de la recherche (lecture, place des parents, redoublement, etc.).

Ce qui est difficile, c'est de trouver des modalités qui permettent aux enseignants de travailler à ces questions, seuls ou accompagnés. À vous de juger ?

## Des outils pour l'action

Les livrets mis à disposition par le centre Alain-Savary ont été construits pour contribuer à articuler les entrées théoriques et les entrées pragmatiques, en travaillant sur un sujet « chaud » à tous points de vue. Dans ce but, un chantier collaboratif a réuni un groupe d'experts aux statuts très divers, pendant deux ans. « *Nous sommes partis des préoccupations des enseignants, pour produire des "ressources d'accompagnement professionnel" dont deux livrets sur huit sont maintenant finalisés* » expliquent Joce Lebreton et Agnès Cavet, deux des initiatrices du projet.

Le livret *Repères* et le livret *En classe* ont été construits dans l'idée d'aider les enseignants à « faire une pause » sur tous les dispositifs organisationnels mis en œuvre (ateliers, classes en barrettes, modules, etc.) pour faire face aux difficultés. Il s'agit de repérer les points sensibles qui influencent l'action, de mettre en mots des points de convergence et de divergence qui risquent de bloquer l'action, ou de ne pas pouvoir dépasser l'affectif. Quand on est plus serein, on est plus professionnel... Nous sommes actuellement dans un contexte où on pense trop souvent que l'action doit primer sur les discussions et les échanges professionnels. Mais même si on a peu de temps pour oser ces prises de distances, ou qu'on craint de rompre les fragiles équilibres entre les personnes, entre les métiers, ces temps sont féconds lorsqu'ils sont outillés.

### Quels sont les points-clés des livrets ?

Dans le livret *Repères*, nous avons choisi de travailler d'abord sur le *sens* des mots. Pas pour faire la leçon de vocabulaire, mais pour permettre aux équipes qui s'empareront de ce livret de trouver des points d'accord ou de controverse.

Nous avons aussi fait deux focales sur le *social* et sur les *politiques* éducatives, pour réfléchir sur l'articulation entre l'apprentissage scolaire et une perspective d'apprentissage « tout au long de la vie », mais aussi pour souligner que d'autres choix éducatifs ont été faits dans d'autres pays, ou ne pas oublier de prendre en compte, dans le travail enseignant, les processus sociaux qui produisent les inégalités.

Nous avons fait aussi le choix de faire une place explicite aux *tensions*, qu'elles soient pédagogiques (élève type/élève réel), organi-

sationnelles (enseignement collectif/dispositifs individualisants) ou qu'elles touchent à l'identité professionnelle (dimension individuelle/collective du métier). Trop souvent, on cherche à éliminer les tensions, en oubliant que dans la vie c'est un phénomène normal, surtout dans le travail à plusieurs. Le prendre en compte dans le travail collectif est un levier indispensable, pour permettre de mettre à jour les différentes conceptions et références des uns ou des autres, pour qu'une instruction, individuation et socialisation soient trois pôles qui puissent fonctionner en réseau dans l'école...

### Livret « en classe »

« *Très souvent, on s'engage dans des nouveaux dispositifs compliqués à mettre en œuvre, avant même de prendre le temps de savoir ce que fait chacun, et pourquoi il le fait. Ce temps-là n'est pas du temps perdu, s'il permet de développer des controverses professionnelles, de se dégager des conflits de personnes en mettant sur la table ce qui nourrit les choix de chacun* ». Pour Joce Lebreton, ce livret est un outil pour aider les équipes à penser leur activité, faire des choix pédagogiques concrets. « *Nous avons essayé d'identifier ce qui était stratégique, avec les "points de vigilance pédagogique" sur lesquels on risque de faire des impasses, quelle que soit l'organisation pédagogique dans laquelle on travaille. Nous avons rassemblé de brefs éclairages théoriques sur les enjeux du travail scolaire, l'organisation des différents temps dans la classe, les modalités d'évaluation, les différents dispositifs possibles. Mais notre document prévoit explicitement des temps de formalisation au cours desquels les équipes puissent échanger et écrire ensemble leur point de vue de synthèse sur une question, élaborer collectivement et décider ensemble de ce qu'ils peuvent mettre en œuvre.* »

Vous avez téléchargé ces livrets, sur <<http://cas.inrp.fr>> et vous avez commencé à travailler ensemble ? Votre avis nous intéresse, donnez-le par courriel à l'adresse : <[cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)>.

INTRODUCTION

SENS  
DES MOTSÉCLAIRAGES  
SOCIAUXÉCLAIRAGES  
ÉDUCATIFSGESTION  
DES TENSIONSBIBLIOGRAPHIE  
SÉLECTIVE

INTRODUCTION

PROCESSUS  
D'APPRENTISSAGEPARCOURS  
D'APPRENTISSAGEORGANISATION  
PÉDAGOGIQUETABLEAUX  
DE SYNTHÈSEBIBLIOGRAPHIE  
SÉLECTIVE

## Autorité et discipline...

Comment lutter contre la violence scolaire? Ce matin, une grande radio nationale est sur le terrain : elle raconte l'exemple d'une école qui, par des « comités d'enfants », travaille au quotidien à construire des réponses. On y discute des papiers dans la cour et des « gardiens de propreté » qu'on a décidé d'instituer, du festival de poésie, du garage à vélo, du potager de l'école, des jeux dans la cour et des règles de non-violence à respecter... Pour les enseignants interrogés, l'objectif est de « mieux vivre ensemble », « créer des rapports autres que la seule soumission à l'autorité », par le dialogue. On fait se rencontrer grands et petits autour d'une table pour que « la parole de chacun soit prise en compte, parce que tous les élèves sont des citoyens avec une voix égale », dit l'enseignante interrogée. On fait des débats pour « apprendre à se contrôler » même quand son équipe de foot a perdu, « parce qu'on est dans une école laïque où on n'est pas là pour se moquer des différences » précise un élève. « On travaille pour que les élèves prennent les projets en main, pour permettre à l'élève d'agir sur son environnement » précise la directrice. Et dans ce cas-là, la violence baisse « parce qu'ils sont moins dans un univers contraint ». « L'enfant fait l'école à son image, et non l'inverse », « parce que le tout sécuritaire n'est pas la réponse, et que c'est avec de l'humain, les échanges et la vie qu'on trouve des solutions », conclut-elle l'entretien.

Selon les points de vue pédagogiques, on pourra sourire de cette tentative d'instaurer dans l'école un monde si différent de l'extérieur, ou la juger essentielle à l'action professionnelle. On pourra y voir vains efforts ou éthique professionnelle. Mais au-delà des opinions, l'exemple illustre l'évolution de la manière de voir un enfant : le modèle de l'enfant « discipliné », assujéti pour qu'il puisse apprendre, s'est estompé dans celui de l'enfant « raisonnable », doué du droit de comprendre ce qu'il y a à apprendre ou à respecter. Et c'est aujourd'hui souvent le modèle de l'enfant « épanoui » qui occupe l'espace social, capable de contribuer à définir les règles, autonome et citoyen presque par nature.

À un moment où le débat sur l'autorité envahit l'espace médiatique, on ne saurait sans dégâts collatéraux laisser dans l'ombre ce débat de normes : l'enfant n'est pas l'égal de l'adulte, l'autonomie se conquiert au terme d'un long processus éducatif organisé par les enseignants avec patience, et les concepts qui aident à penser se structurent progressivement dans la conquête des savoirs disciplinaires. La normativité scolaire requise pour apprendre ne se confond pas avec la soumission ou l'autoritarisme. Tenir sa classe, disent les jeunes enseignants, c'est pouvoir revenir à ce qu'on a à faire à l'École : apprendre. Et les procédés mis en œuvre pour y parvenir ne valent que pour faire vivre la « discipline », dans les deux sens du terme. Faire autorité, autoriser, devenir auteur, les mots valent pour les élèves comme pour les professeurs. Vive l'étymologie.

Patrick Picard, centre Alain-Savary

### ■ ZOOM

« Faire avec, c'est faire avec les autres... » : un collègue témoigne

### ■ RECHERCHE

Les devoirs : s'en acquitter ou s'y mettre vraiment?

### ■ BOUSSOLE

Internats d'excellence à la Une

### ■ RESSOURCES

Formation de formateurs à l'INRP

### ■ ENTRETIEN

L'École en Catalogne :  
Luci Nussbaum

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### De la reconnaissance professionnelle

Le métier enseignant ne se confond pas avec la seule activité en classe. Devant l'ampleur de « ce qu'il y a à faire », la question de l'évaluation et de la reconnaissance professionnelle se pose sous de nouvelles formes, qui interrogent à la fois les évaluateurs, les formateurs, et la communauté professionnelle dans son ensemble.

Quatre chercheurs ont développé leur point de vue dans un séminaire de formation à l'INRP, et les participants nous livrent leurs impressions à chaud.

## « Faire avec, c'est aussi faire avec les autres »

Dans un collège « ordinaire » de périphérie urbaine, une équipe travaille depuis plusieurs années à construire des réponses collectives aux difficultés d'apprentissages de leurs élèves, avec le souci de relier dispositifs spécifiques et classe ordinaire.

**Propos recueillis par  
Patrick Stéfani, CAS-INRP**

**Depuis cinq ans, le collège Jean-De-Tournes, à Fontaines-sur-Saône (69), a mis en place une classe particulière en 6<sup>e</sup>, « la classe à réussite personnalisée », rassemblant des élèves en difficultés, avec un effectif allégé. Dès son origine, ce projet est porté par un groupe d'enseignants chevronnés, qui n'ont pas pris cette décision sans questionnements : risque d'abaissement des exigences, effet ghetto...**

**XYZep a pris rendez-vous avec l'équipe, un soir après les cours, pour se faire raconter l'histoire...**

Nathalie, professeur de SVT, se remémore la genèse du projet : « Nous avons passé beaucoup de temps à travailler ensemble sur une question apparemment simple : pourquoi les élèves n'y arrivent pas ? Et notre réponse, de plus en plus, c'est « parce qu'ils ne savent pas ce qu'on attend d'eux ». Ils ont compris la régularité du cadre de la classe, qu'ils réclament lorsqu'il n'est pas là. C'est un contrat clair passé entre eux et nous : s'ils n'ont pas compris, on fera ce qu'il faut pour les aider. Bien sûr, de nombreux enseignants ont cette éthique. Mais nous avons vraiment fait l'effort pour le rendre explicite et partagé, avec nos élèves, et c'est ce qui fait la différence. C'est le cœur de notre projet : rendre explicite ce que l'École demande souvent trop implicitement. »

Pour les enseignants présents, domine l'impression que cette idée se diffuse dans l'établissement, avec les élèves qui sont passés dans cette sixième, mais aussi avec les autres. Les pratiques de cette classe spécifique se diffusent, avec des « petits trucs ». Par exemple, l'enseignant qui a la classe en dernière heure de la journée prend cinq minutes de son cours pour faire relire l'agenda collectivement, pour vérifier les devoirs. « C'est une nouvelle routine qui remplace ce qu'on faisait sans y penser ». Parfois, bien sûr, l'enseignant oublie, ou juge que c'est une contrainte. Mais les élèves sont les premiers à le rappeler, s'il oublie. « On s'est ainsi rendu compte que certains ne notaient pas ce qu'il y avait à faire, et on prend le temps de le faire noter correctement à la fin du cours, pas à la sauvette après la sonnerie. Cela demande un effort minime, de changer la routine ».

Jackie, professeur de maths arrivée depuis peu dans l'établissement, travaille avec une classe de 5<sup>e</sup> dont huit viennent de cette classe de « 6<sup>e</sup> I » : « je trouve que c'est difficile à gérer, sans avoir l'expérience du travail qui a été fait avant ». Sa collègue précise : « Avant, on les répartissait dans toutes les 5<sup>e</sup>, parce que nous étions conscients des risques de faire une filière. Mais on s'est aperçu que c'était un peu brutal. Alors, nous avons choisi de les répartir dans deux classes de 5<sup>e</sup>, en nous appuyant sur les nouveaux collègues qui souhaitaient s'investir dans l'expérience, à partir de journées de formation que nous avons pu avoir du rectorat. Nous ne voulions pas que ce projet soit associé à quelques enseignants, avec le risque qu'il tombe avec le départ des initiateurs. Nous avons donc cherché à diffuser, chacun dans nos disciplines, pour prendre l'habitude de partager cette expérience. On a compris que ce qu'on faisait avec ces sixièmes pouvait aussi nous servir dans les autres classes. Par exemple, nous avons fait tout un travail pour préciser

les consignes dans les évaluations, que je peux adapter sans trop de travail supplémentaire pour mes autres classes ».

« Moi, en histoire-géographie, explique Anne, je retrouve mes élèves de 6<sup>e</sup> dans les deux classes de 5<sup>e</sup>, et je vois les fruits : je trouve qu'ils sont à l'aise, surtout capables de dire explicitement ce qu'ils ne comprennent pas. C'est sans doute parce que nous avons beaucoup insisté sur le rôle de l'erreur, on les a désinhibés. Mais les aides que nous avons mis en place sont positives, ils ne sont pas assistés ».

### Aider à préparer l'interrogation

Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, les enseignants préparent les devoirs à venir, en petits groupes de quatre ou cinq élèves. Du coup, ils communiquent entre eux sur les sujets à venir dans les devoirs. « Le gros de notre travail, là encore, c'est de se rendre compte que les élèves en difficulté manquent d'explicite, sont perdus dans ce qu'il faut faire, et ne savent pas où investir leur énergie ». Quand on prépare un contrôle, on les aide donc à identifier le cœur de la notion, les savoirs de la leçon, ce sur quoi le contrôle va porter.

« Systématiquement, lorsque j'annonce la prochaine interrogation, je leur demande quel va en être le contenu. De plus en plus, ils sont capables d'identifier ce qui vient d'être travaillé dans le cours, mais aussi le type de tâches qu'ils vont avoir au contrôle : faire un graphique, faire un tableau, mettre en relation des documents, savoir des définitions par cœur... Parfois, ils m'annoncent des choses, et je peux préciser : « non, ce n'est pas encore le moment, vous n'êtes pas assez bons là-dessus pour qu'on en fasse un objet de contrôle ». Ils s'approprient les notions qu'ils doivent connaître, ils comprennent que nous n'allons pas les piéger par une lubie, et donc le statut du contrôle change, et nous aussi on change... ».

Une collègue précise : « Mais pour être francs, nous avons pris conscience, entre nous, que ça nous obligeait à revoir un peu notre manière de préparer le contrôle, pour réaliser notre part du contrat... ».

« Ici, j'ai parfois l'impression d'être en formation. Et pourtant j'ai travaillé longtemps en ZEP sans avoir ce type de préoccupation » précise Jackie. Je me rends compte à quel point ces enfants ont besoin d'un cadre formalisé, comme un panneau qu'on leur montrerait régulièrement pour leur dire « faites attention à ça ! ».





## La place de l'oral

Christophe rebondit : « Dans une formation interne à l'établissement, il y a deux ans, nous avons pris conscience que les élèves parlent peu en classe, et souvent les mêmes ». Du coup, il laisse de plus en plus les élèves verbaliser, reprendre les consignes, s'approprier collectivement les notions essentielles du cours. Le collège a même mis en place un outil : chaque classe sait qu'en début de cours, un groupe de quatre « gardiens de la mémoire » doit redire l'essentiel de ce qui a été appris au cours précédent, dans chaque discipline. « Tout en étant très appuyés sur le contenu disciplinaire de nos cours, nous intégrons progressivement des compétences, en les contextualisant : « prendre la parole en public » peut s'enseigner avec des critères précis pour les 6<sup>e</sup> ». Sa collègue de maths poursuit : « contrairement à ce qu'on entend parfois, nous avons l'impression que cette manière de travailler sert notre matière ».

## Qu'est-ce qui grince ?

Essentiellement le temps, ressource la plus rare dont on dispose, ici comme ailleurs. D'abord, la question des horaires, des programmes après lesquels on court, des heures supplémentaires, des moyens disponibles, des enseignants qui sont à cheval sur plusieurs établissements... « Lorsqu'un collègue est moins présent dans l'établissement, il est plus difficile de le mobiliser sur un projet collectif, simplement parce qu'on se voit moins ».

Mais la tension entre programme et accompagnement ne semble pas encore résolue dans les classes qui suivent la 6<sup>e</sup>. Entre « prendre du temps pour réussir » et « valider l'année comme les autres », les équilibres sont fragiles. « Ce sont aussi des choix à faire, explique Nathalie. En SVT, je peux décider de m'en tenir à ce qui est essentiel, sans noyer le savoir par de multiples histoires que je raconte. Tout le programme, mais rien que le programme. Et je ne suis pas plus en retard avec ces classes qu'avec les autres classes, ce qui est pour moi le signe que je « parle vrai ». Mais il faut oser se dire entre nous qu'on n'y arrive pas du premier coup, et que c'est variable d'un collègue à l'autre, dans l'équipe ».

« Prendre du temps pour en gagner plus tard, et mieux cibler l'essentiel d'un cours, dans un travail didactique et disciplinaire difficile, ce sont vraiment nos deux préoccupations essentielles, reprend Christophe, le professeur d'EPS. Mais c'est compliqué ».

Sandrine, prof de lettres classiques, retenue par une réunion, arrive en retard, et abonde sans le savoir les dires de ses collègues : « je vais fixer l'essentiel de ce qu'il y a à retenir, ce qui doit être su par tous. Avant, j'y faisais moins attention. Je suis sortie de l'implicite, et ça a vraiment de l'impact sur ce qu'ils comprennent du cours ». Les présents sourient. Non,



elle ne récite pas de leçon, elle exprime son vécu, très proche de ses collègues...

## Co-préparation, travail en commun ?

Le projet a donc généré du travail en commun, variable selon les disciplines. En maths et en histoire-géo, c'est devenu une habitude. Les nouveaux collègues qui arrivent dans l'établissement prennent leur place dans le projet. « Ce qui marque, c'est qu'ici, on parle d'élèves en train d'apprendre, on peut partager ses doutes. On se sent faire partie d'un collectif. On identifie les « points durs » du programme ».

« Mais pour les 3<sup>e</sup>, j'ai toujours peur de trop limiter les choses, de trop simplifier par rapport à ce que vont attendre les collègues du lycée. Par exemple, on s'est pris en pleine figure un taux de résultat au brevet inférieur à ce qu'on pouvait attendre ». Mais ce doute est consubstantiel de l'activité d'enseignant : « Engager cette démarche, c'est forcément douter, prendre des risques. Chaque discipline a une histoire, une spécificité, et une des richesses de notre travail me semble d'avoir commencé à lever les barrières, à échanger entre disciplines, ce que je n'ai que trop rarement vu dans ma carrière. On ne reste pas exécutants d'une prescription élaborée en dehors de nous, on y met du nôtre pour penser notre métier. Et ça fait du bien. Les projets que nous menons ne sont plus sur la périphérie de notre travail, comme un simple supplément. On est sur le cœur de notre métier, sur ce qui se passe réellement en classe ».

## Insatisfactions ?

« Bien sûr, on a encore des élèves qui, malgré nos attentions, « se ramassent » en 4<sup>e</sup> ou en 3<sup>e</sup> » ose Anne. « Certes, reprend Nathalie, on n'arrive pas à les faire réussir tous. Mais au départ, aucun ne réussissait ». Son souci est davantage la pérennisation du projet : comment intégrer les nouveaux collègues qui arrivent ? Comment élargir le noyau dur ? Comment leur faire « prendre le relais », leur faire partager tout en respectant leur liberté professionnelle ? « Nous n'avons pas toujours le temps d'avoir les temps d'incorporation nécessaires, par des temps spécifiques dégagés, dès le début de l'année, avec ou sans

formateur extérieur, pour partager l'histoire de l'établissement, du projet, en le formalisant tous ensemble de manière explicite ».

Un collègue poursuit l'idée : « On pourrait imaginer qu'on donne aux établissements qui le demandent les moyens de coordination, ou le statut d'un « chargé de mission » mandaté par ses pairs pour prendre la responsabilité d'organiser, d'élargir le noyau... Sinon, à un moment, ça manque. On se met en avant devant les autres collègues, mais ils peuvent aussi être fondés à nous demander au nom de quoi nous prenons cette responsabilité... ».

« Pour un travail d'expérimentation, il faut bien que les heures qu'on y passe soient comptées. Sinon, au bout d'un moment, le travail entre deux portes, entre midi et deux, le bénévolat, ça a ses limites... » pointe Jackie.

## Le travail de l'enseignant, entre individuel et collectif

« On prend en compte les enfants, en ayant moins le fantasme de l'élève idéal. On respecte le travail que chacun fait, de manière ordinaire, mais on s'appuie sur ce travail « ordinaire » de chacun pour tenter d'aller plus loin, de développer le collectif, avec précision et exigence. Pourquoi ici ? « Parce qu'on est d'accord pour « faire avec », pour accompagner ceux qui en ont besoin, sans limiter nos exigences. » explique Nathalie.

Christophe résume l'entretien qui touche à sa fin : « On a lu, les uns et les autres, des tas de livres qui expliquent ce qu'il faut faire dans la classe. Mais c'est la mise en œuvre qui est difficile. C'était notre pari : ne pas être « innovants », mais prendre une ou deux idées qui nous semblaient importantes et les pousser au cœur de la classe, modestement, en ayant conscience de nos limites et de nos erreurs ». Se mettre autour d'une table, et mieux comprendre comment les élèves apprennent. Concrètement, dans la classe, en se construisant des outils pour le faire.

Nathalie a le dernier mot : « En me sentant co-engagée, avec les collègues, je dépasse le sentiment de lassitude ou de solitude, parce que je fais aussi pour l'équipe, et que je suis garant pour elle de ce que j'ai à faire. Le cadre nous tient. « Faire avec », c'est aussi faire avec les autres... ».

## Le travail, les devoirs...

Entretien avec **Patrick Rayou** (université Paris 8) qui vient de diriger la publication d'un ouvrage publié aux PUR, « **Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire** ».



**À l'occasion du stage de formation de formateurs organisé à l'INRP par le centre Alain-Savary autour de « être élève en éducation prioritaire », Patrick Rayou a présenté ses travaux, et a bien voulu répondre aux questions d'XYZep.**

**Votre dernier ouvrage revient sur un problème qui préoccupe les enseignants : « est-ce que les élèves travaillent ? »**

Question rituelle de conseil de classe, en éducation prioritaire ou ailleurs, mais un peu plus lancinante en éducation prioritaire. On a du mal en effet à corréler les résultats et la nature du travail, puisque, les voyant rarement travailler, on ne sait pas exactement ce qu'ils font. Anne Barrère dégage une loi implicite du système : qui travaille doit réussir, et qui réussit le doit à son travail. Cette loi fonctionne pour les « bosseurs » et les « fumistes », pour reprendre sa typologie, mais beaucoup moins pour les « forçats » et les « touristes » qui échouent ou réussissent malgré tout. C'est une manière de quantifier l'effort, d'apprécier l'engagement moral des élèves, mais pas d'appréhender les processus à l'œuvre dans le travail d'apprentissage.

Car il faut comprendre que le travail à l'École est un travail spécifique, comme l'a montré Guy Vincent. On ne travaille pas à l'École (ou pour l'École) comme dans le reste de la société : ceux qui posent les questions feignent par exemple d'ignorer les réponses, dans un construit social, des unités de temps, de lieu et d'évaluation qui structurent un monde recomposé et artificiel. Cette forme scolaire républicaine est « poreuse », car le succès de l'École (avec une certaine pédagogisation de la vie sociale) a pour contrepartie la pénétration de normes de comportements et de savoirs qui l'interrogent, la remettent en cause.

**Vous reprenez à votre compte l'expression « métier d'élève » ?**

Oui, car regarder leur travail, c'est bien regarder un métier, ce qu'ils font de ce qu'il y a à faire, pour y « faire face », y jouer son identité et son estime de soi. On sait que certains élèves s'empêchent de réussir tant ils sont pris par des comportements mimétiques qui les rendent incapables de sortir de leur socialisation entre pairs. Les élèves sont aujourd'hui aussi peu sûrs du sens de l'École que les enseignants, ils y cherchent une motivation stable au fil des épreuves qui mettent en jeu leur capacité à se mettre au travail autonome et ne leur permettent pas toujours de distinguer l'évaluation de leur travail et l'évaluation de leur personne...

**Qu'entendez-vous par les « épreuves » de la scolarité ?**

Ces épreuves ne sont pas les mêmes dans les différents segments de la scolarité. Alors qu'ils ont globalement confiance, au primaire, dans des savoirs qui font grandir, ils s'en méfient au collège lorsque les résultats fléchissent et que les efforts ne semblent pas récompensés. Les garçons, comme l'a montré Dubet, se grandissent en empruntant des comportements de « durs » dans la cité, les filles en se fardant pour afficher une maturité que les jugements scolaires méconnaissent. Les épreuves scolaires ne sont pas seulement cognitives, elles « exposent » aussi les élèves : qui y apparaîtrait « grand » prend le risque de se dévaloriser aux yeux du groupe de pairs, comme le montre De Singly avec les « adonassants ». Si au primaire, le chouchou est envié, puisqu'on aime la maîtresse, on dénonce au collège les « pitres » et les « bouffons » qui choisissent le camp des adultes, avant qu'au lycée on ne plaigne les « pauvres types » incapables d'avoir un point de vue que l'école n'aurait pas formaté.

**C'est parce que les élèves ne comprennent pas ce qu'ils font à l'École ?**

Pour mieux comprendre, la notion de malentendus sociocognitifs nous semble un appui intéressant. Elle permet de ne pas culpabiliser les acteurs, qu'ils soient enseignants ou élèves.

En effet, nombreux sont les malentendus dans le travail scolaire, entre le registre moral et le registre d'apprentissage. Un travail improductif n'est pas forcément un non-travail. Les « décrocheurs » peuvent être physiquement là, mais intellectuellement absents. « Vous vous relâchez » dit le professeur à l'élève qui, ayant parfois réellement travaillé à la maison, se sent méjugé, refuse de « se rejeter lui-même ». Les élèves tendent alors à confondre, pour se mettre en règle, la tâche à réaliser avec ce qu'il y a à apprendre.

La forme scolaire met en jeu des processus qui ont tendance à externaliser les tâches, à faire travailler en dehors de la classe et de l'établissement où l'on demande aux élèves d'être déjà autonomes avant même d'avoir appris comment l'être. Dans une étonnante division du travail, on introduit de nouveaux acteurs, non enseignants et non-qualifiés, à qui on demande de « faire apprendre » dans l'individualisation et les dispositifs périphériques, ce qui n'a pas été appris dans la classe ou l'établissement. On peut parler ici de « sous-traitance » et reprendre à Jean-Paul Payet son expression de « dévolution du sale boulot ».

Pour progresser vers la réussite de tous ces élèves qui ont besoin de l'école, je le répète, il faut aller à la rencontre du travail de l'autre. C'est aussi difficile pour les élèves que pour les enseignants. La division des tâches est un artifice commode devant la difficulté à y parvenir. ■

**Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire, PUR, 2010.**

Chacun des chapitres de cet ouvrage présente une approche spécifique : recul historique, enquêtes de terrain, exemples contextualisés, point de vue des familles...

Sylvie Cadolle, Valérie Caillet, Frédéric Charles, Séverine Kakpo, Martine Kherroubi, Patrick Rayou, Janine Reichstadt, Nicolas Sembel.



## Internats à la Une

Dans le cadre du Grand Emprunt, le conseil des ministres a décidé de promouvoir les « internats d'excellence », avec la création prévue de 20 000 places. Onze internats sont annoncés dans les académies pour la rentrée 2010.  
<<http://www.education.gouv.fr/cid50541/internats-d-excellence.html>>

### Anne-Marie Benhayoun

L'internat a longtemps favorisé la scolarisation des enfants de milieux populaires ou issus de régions rurales. Dans les années 2000, un premier plan de relance a été initié. En 2008-2009, dans l'enseignement secondaire public, près de 4 % des élèves sont internes, surtout en lycée où un établissement sur deux dispose d'un internat (moins de 5 % des collèges). 41 977 aides à l'internat ont été versées à des élèves boursiers d'établissements publics.

Les internats développent des projets éducatifs spécifiques articulant hébergement, socialisation et apprentissages, inscrits dans les projets d'établissement. Dans chaque académie, un plan de développement de l'internat dresse l'inventaire des ressources existantes, repère les besoins, envisage des

constructions nouvelles ou des solutions alternatives d'accueil en liaison avec les collectivités territoriales.

### Les internats d'excellence

Ils constituent un des dispositifs du volet éducation du plan « Espoir Banlieues » lancé en février 2008. Ils s'adressent à des collégiens, lycéens et étudiants « *motivés, qui méritent, travaillent, ont des bons résultats mais dont on sait que les conditions de travail à la maison sont un peu compliquées* » (F. Amara). Ils ont donc vocation à accueillir des élèves issus d'établissements d'éducation prioritaire et des quartiers de la politique de la ville.

Il s'agit de « *renforcer l'accompagnement personnalisé des élèves à travers un projet pédagogique axé sur l'aide aux devoirs, la*

*pratique d'activités sportives, scientifiques ou culturelles, l'accès aux nouvelles technologies et sur des partenariats internationaux* ».

À ce jour, on compte 2 900 places labellisées internat d'excellence. L'objectif est de 4 000 en 2011 et 20 000 à terme, soit dans des structures spécifiques nouvelles (Sourdun, Douai...), soit dans des internats existants (20 places par établissement au maximum), souvent par transformation des internats de réussite éducative créés en 2005 par le plan de cohésion sociale.

Les préfetures sont appelées à financer à hauteur de 2 000 euros les places occupées par des élèves issus des quartiers prioritaires. 200 millions du « Grand Emprunt » y seront consacrés, sur les 500 millions d'euros affectés à la mission « enseignement scolaire ». ■

## Retour sur investissements

Le stage de formation de formateurs « Être élève en éducation prioritaire » organisé à l'INRP a donné l'occasion de croiser les points de vue de chercheurs de différentes disciplines et de présenter plusieurs expériences concrètes. Les enregistrements des séances de travail et les supports utilisés par les intervenants, sont consultables en ligne.  
<<http://www.inrp.fr/formation-formateurs>> (rubrique formations 2009-2010)

À l'issue de la semaine, une synthèse des stagiaires a permis de reproblématiser, du point de vue des acteurs, les questions « en tension » dans l'Éducation Prioritaire, autour de plusieurs axes :

- d'un point de vue sociologique, C. Benayed, D. Frandji et F. Oeuvarard ont insisté sur les effets de la concurrence grandissante entre établissements scolaires et montré les changements dans la manière de penser les politiques « d'égalité des chances » ;
- les « partenariats » entre l'École et ses différents interlocuteurs (familles, associations, autres services de l'État, collectivités) ont été discutés avec l'éclairage du PRE de Givors, par P. Perier ;
- le « rapport au savoir », les représentations des élèves et des enseignants face aux tâches scolaires et extrascolaires ont été au cœur des interventions de J. Bernardin, d'A. Armand, de S. Kakpo, mais aussi de l'expérience construite à Cherbourg. Dans une focale un peu différente, les rapports complexes entre la langue parlée hors l'école et la langue requise à l'École ont été précisés par V. Boiron, J. Boutet et P. Lambert ;



– la question des modalités d'apprentissage, des dispositifs et lieux de l'aide et d'accompagnement des élèves, très présents dans les réformes en cours, dans le premier comme dans le second degré, ont été abordés par C. Felix et P. Rayou.

Au total, ces questions centrées sur l'élève ont renforcé, aux yeux des participants, la question des cadres collectifs de travail pour travailler sur le terrain ces questions souvent entremêlées. Extrait de la synthèse des stagiaires : « *Faire circuler les savoirs, comprendre les logiques de l'autre, impliquer chacun, quels que soient son métier et son*

*point de vue, nécessite à la fois du temps et de l'impulsion, pour ne pas se contenter de "refiler les patates chaudes"* ». Pour cela, organiser avec respect la « *controverse professionnelle* » semble générateur de progrès, pour croiser les pratiques pédagogiques plutôt que de céder à l'injonction de « l'urgence du changement ». Le centre Alain-Savary est une des ressources pour y contribuer, aux côtés des pilotes académiques et locaux de l'éducation prioritaire et des équipes engagées dans le travail quotidien, dans le premier et dans le second degré. ■

# Al principat de Catalunya, l'escola és en català...

## Entretien avec Luci Nussbaum

par Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain-Savary, et Patricia Lambert, ICAR

*Luci Nussbaum, est professeure à la faculté de sciences de l'éducation de l'Université autonome de Barcelone (Espagne). Elle dirige un groupe de recherche sur les enseignements et interactions plurilingues (GRIEP). Dans un contexte institutionnel bilingue catalan/castillan de la Catalogne, le premier axe de recherche de cette équipe est l'éducation et la scolarisation en deux langues. Un autre axe de travail intègre, suite à d'importantes vagues d'immigration qui ont débuté dans les années quatre-vingt-dix, des problématiques liées à l'accueil et la scolarisation d'enfants de migrants.*

### **Comment se définissent les politiques d'établissements dans l'accueil scolaire des enfants de migrants en Catalogne espagnole ?**

En Espagne, en Catalogne, l'école est catalane, et on enseigne en catalan. Pour les enfants espagnols dont la langue familiale est le castillan<sup>1</sup>, l'école a conçu un programme d'immersion, qui repose sur trois principes :

- la reconnaissance de la langue de la famille lorsqu'elle n'est pas la langue de l'école (le castillan est une langue de l'état en Espagne),
- l'accord des parents pour que les enfants soient scolarisés dans une langue qui n'est pas celle du foyer,
- une attitude compréhensive des enseignants lorsqu'un enfant s'exprime en espagnol (en castillan).

Évidemment, pour les enfants de migrants allophones<sup>2</sup>, l'immersion en catalan pose

1. Le castillan désigne la langue espagnole parlée en Espagne

2. allophone : personne qui, dans un territoire donné, a pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles.

d'autres problèmes : d'abord, parce que les familles rencontrent souvent d'autres difficultés que les seules difficultés linguistiques, ensuite parce que la société ne reconnaît pas spécialement l'arabe, le penjabi ou une langue régionale des Philippines.

Avant la décentralisation des politiques scolaires, l'accueil des enfants étrangers était une des composantes d'un programme national d'éducation compensatoire (educación compensatoria) s'adressant à tous les enfants en difficulté à l'école, quelle qu'en soit la nature : médicale, socioculturelle, linguistique, etc. Dorénavant, le système éducatif espagnol — et donc catalan — est complètement décentralisé et sous la responsabilité entière de chaque territoire. Si à Madrid le programme d'éducation compensatoire perdure, ce n'est plus le cas en Catalogne. En effet, dans le but de diminuer la stigmatisation des élèves en difficulté, les autorités ont décidé de s'y prendre autrement, même si quelques dispositifs spécifiques pour certains élèves ont été maintenus.

Les établissements autonomes dans leur organisation scolaire doivent néanmoins remettre chaque année un plan de travail élaboré à partir de leurs contraintes et de leurs spécificités locales. Par exemple, un établissement implanté dans un quartier populaire urbain n'aura pas le même plan qu'un autre en milieu rural. Ce plan est ensuite validé par les inspecteurs. Souvent le traitement de la diversité des élèves constitue un axe important, dès le primaire, mais les choix pédagogiques qui sont faits peuvent être très différents d'un établissement à l'autre. Dans le secondaire, des positionnements idéologiques sont visibles : il est souvent décidé de créer des classes spécifiques pour les enfants qui ont des problèmes, dans le but de laisser travailler les autres sereinement. Ces classes spécifiques sont confiées à des enseignants spécialisés. Ce choix est souvent objet de débat au sein des équipes éducatives. Certains souhaitent faire de la diversité un objet de travail collectif, quand d'autres s'y refusent au nom de la qualité des conditions d'apprentissages pour les élèves dits ordinaires. J'insiste sur le fait que ces choix relèvent uniquement de la dynamique de l'établissement, sans que les instances supérieures ne donnent pas toujours des orientations à suivre. Si dans les discours et les

directives, l'administration incite à un travail prenant en compte la diversité des élèves, la réalité montre que chaque établissement fait bien ce qu'il veut.

### **Quelles sont vos pratiques de chercheur-e-s au sein des établissements scolaires ?**

Nous concevons notre activité de chercheurs en souhaitant répondre à une question qui peut paraître simpliste : comment faire de la recherche qui soit utile pour l'école, et pas seulement pour nous ? Pour ce faire, nous constituons des équipes tripartites, composées d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants. Nous construisons ensemble la thématique de nos recherches-actions, nous déterminons une question qui semble importante, et concevons un protocole pour tenter de résoudre le problème, ou au moins d'y voir plus clair. Il est évident qu'au-delà du hasard des rencontres, nous devons d'abord construire les conditions d'une confiance réciproque, ce qui doit être une qualité professionnelle du chercheur-intervenant. Malgré les difficultés, de nombreuses expériences montrent qu'il est possible de bâtir des projets communs. Nous pratiquons « l'observation participante » dans les établissements, ce qui demande que l'enquêtrice trouve et se voit accorder une place au sein de la communauté avec laquelle il va travailler. Offrir des matériels didactiques, proposer de la formation à de nouvelles approches didactiques, présenter les premiers résultats de la recherche en cours ne suffisent pas à gagner la confiance totale des enseignant-e-s face à la recherche. Notre expérience nous a montré que la contrepartie la plus efficace est celle de partager les tâches d'enseignement. Cette option constitue, pour les jeunes chercheurs et les futurs enseignants, une excellente occasion d'acquérir des compétences professionnelles et de l'expérience du métier. Pour les chercheurs plus expérimentés, entrer dans les classes et partager la responsabilité avec les enseignants permet de vérifier dans la pratique ce qui a été théorisé par ailleurs. Cela peut aussi rapidement constituer une source d'inspiration pour de nouvelles questions de recherche. Il s'agit d'une option complexe, difficile : observer et être observé-e. Mais sans ce type de recherche collaborative je ne pourrais pas enseigner à

l'université comme je le fais actuellement, je ne ferais que restituer des connaissances lues dans les livres.

### Ne craignez-vous pas que ce type de fonctionnement ne brouille les cartes ?

Non, nous sommes chacun dans notre métier. Nous travaillons ensemble, nous tirons des conclusions ensemble. Prenons un exemple récent où nous avons travaillé sur la description des compétences des élèves étrangers nouvellement arrivés en Catalogne. Nous avons construit un référentiel à partir de la date d'arrivée, de l'origine étrangère, et en tenant compte du type de socialisation linguistique proposé par l'école. Nous effectuons d'abord un ensemble d'enregistrements que nous transcrivons, et que nous analysons. Ces matériaux alimentent nos travaux, nos congrès et publications de chercheur-e-s. Mais avec les enseignants, nous construisons des démarches pédagogiques et nous élaborons des supports qui pourront être transférés à d'autres. Nous mettons aussi en place des processus d'évaluation.

Si les enseignants qui s'engagent dans ce type de travail ne reçoivent pas de gratification financière, il me semble néanmoins, qu'en échange, cette collaboration est positive pour eux. Ce travail conjoint est désormais reconnu comme de la formation continue, qui compte dans la validation de leurs acquis de l'expérience (VAE), pour l'obtention de diplômes.

Pour les stagiaires, c'est une occasion de voir et d'expérimenter un travail coopératif entre enseignants, de comprendre comment on travaille ensemble pour créer de nouveaux outils. C'est aussi une excellente formation à la construction de démarches pédagogiques. Les stagiaires observent et apprennent le

métier. Ils participent au travail d'élaboration, et contribuent beaucoup à la construction de matériel.

Bien sûr, toute collaboration n'amène pas forcément une réussite magique des élèves. J'ai le souvenir d'une autre école primaire où la question qui nous était posée était « Comment travailler avec des enfants qui sont d'origine étrangère sur une thématique comme la guerre civile d'Espagne? ». Les enseignants se demandaient comment faire avec ces enfants dont la famille ne s'inscrit pas dans cette histoire. Nous avons échafaudé une démarche qui visait à faire interviewer, par nos jeunes élèves, des personnes qui avaient vécu des événements dramatiques.

Mais nous avons dû constater que le projet que nous avons imaginé était très difficile à mettre en œuvre concrètement, parce qu'il demandait à ces élèves nombre de compétences qu'ils ne possédaient pas encore, notamment pour pouvoir questionner un adulte ou mobiliser des connaissances historiques. Nous avons dû convenir qu'il fallait réorganiser en profondeur notre dispositif. Cette expérience nous a montré que la collaboration entre chercheurs et enseignants conduit à renforcer la modestie des uns et des autres... ■



## Le système éducatif catalan

L'éducation des enfants de 0 à 6 ans (*Educación Infantil*) se compose de 2 cycles : le **jardin d'enfants** (*jardín de infancia*) de 0 à 3 ans et la **maternelle** (*parvulario*) de 3 à 6 ans.

De 6 à 12 ans les enfants étudient dans les 6 classes de l'**école primaire** (*Educación primaria*), première étape obligatoire du système éducatif. Trois cycles de 2 ans se succèdent : cycle initial, moyen et supérieur. Au cycle moyen les enfants étudient une langue étrangère, et éventuellement une seconde au cycle supérieur.

À l'école primaire, on recommande d'utiliser les termes suivants pour l'évaluation : PA (progresse normalement - *Progesa adecuadamente*) ou NM (à besoin de progresser - *Necesita mejorar*) Un enfant ne peut redoubler qu'une seule fois à l'école primaire.

De 12 à 16 ans les enfants accèdent aux quatre années de l'**École Secondaire Obligatoire** (*educación secundaria obligatoria* — ESO), étape nouvelle dans le système éducatif, organisée en cycles de 2 ans. Les matières sont organisées en 115 crédits, constitués d'unité de 35 heures. Certains crédits sont communs à tous, d'autres sont variables (renforcement des matières de base ou options). Des crédits de synthèse mettent en application pratique des connaissances acquises dans les différentes matières. Les évaluations utilisent les termes suivants de « excellent, très bien, bien, suffisant et insuffisant ». Lorsque les élèves terminent l'ESO, ils obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires (*Graduado en Educación Secundaria*), ou peuvent suivre un « programme de garantie sociale » destiné à préparer leur entrée dans le monde du travail.

Après l'ESO, les élèves peuvent envisager de passer le **bachillerato** (**baccalauréat**, cycle de deux ans, options Sciences de la Nature et de la Santé, Humanités et Sciences Sociales, Technologie, Arts), engager une formation **professionnelle** ou entrer dans le monde du travail.

Le système éducatif catalan dispose de services spécifiques pour apporter les réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés dans des écoles ordinaires, ou dans des écoles spécialisées. Des équipes d'évaluation et d'orientation psychopédagogique (*Equipo de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica* — EAP) contribuent aux diagnostics, et des enseignants spécialisés peuvent co-intervenir avec les enseignants dans les classes ou dans des situations d'aide individualisée ou en petit groupe.

## ► **L'autorité éducative dans la classe, douze situations pour apprendre à l'exercer**

**Bruno Robbes, ESF, 2010**

Entre une société de la consommation qui vante le mérite du « tout est possible, tout de suite » et les valeurs de l'École, le hiatus est évident, d'autant plus si l'École devient un lieu de consommation comme les autres. Si tous les enseignants savent qu'apprendre est difficile, exige temps et efforts, de plus en plus d'élèves sont loin de ce modèle, et ne font pas la différence entre norme scolaire et normativité sociale, entre autorité et autoritarisme. L'ouvrage de B. Robbes a l'immense mérite de trouver un juste équilibre : ni recettes factices qui exonéreraient l'enseignant de sa posture professionnelle, ni discours surplombant. Les « trois lois fondatrices de toute vie sociale » reposent à leur juste place l'asymétrie entre le professeur et l'élève, passée en revue à travers des cas concrets. Un ouvrage essentiel où l'on trouvera la confirmation, si c'était nécessaire, que la « tenue de classe » n'est rien sans de solides repères didactiques et pédagogiques acquis dans l'expérience progressive du métier, et que le détail de ce qui se passe dans la classe et dans l'établissement peut faire la différence.

## ► **L'accompagnement dans la formation**

**Recherche et formation n° 62**

Que recouvre le terme « accompagnement », désormais largement employé pour rendre compte de processus très divers ? Formation et accompagnement sont-ils complémentaires ou antagonistes, comme le demande en ouverture Annette Gonnin-Bolo ? Maela Paul prend le temps d'une perspective historique sur le concept, et montre ses glissements sémantiques successifs. Jean-Claude Mouton s'intéresse au travail des maîtres-formateurs lorsqu'ils travaillent avec les professeurs d'école dans leur stage de « pratique accompagnée », et met à jour les dilemmes avec lesquels ils doivent composer. Françoise Cros revient sur un dispo-

sitif d'enseignants « innovateurs », et questionne l'ambiguïté du terme, lorsque l'institution tente de réhabiliter avec de nouveaux termes ce qui se rapproche de classiques formations. Un entretien avec le Canadien Jean-Pierre Boutinet analyse la montée de l'accompagnement comme un signe de la déstabilisation dans des institutions devenues fragiles.

Dans les comptes rendus de lecture, Frédéric Saujat rend compte et discute l'approche de R. Wittorski sur le développement professionnel (voir dossier de ce numéro, p. 11).

## ► **La réussite éducative, un dispositif questionné par l'expérience**

**Coordonné par Véronique Laforest, INJEP éditions, 2010**

Depuis plus de vingt ans, les projets éducatifs locaux se construisent en prenant appui sur les dispositifs proposés par l'État et les caisses d'allocations familiales. Depuis la « loi de cohésion sociale » en 2005, le DRE (Dispositif de réussite éducative) est venu bousculer et enrichir le travail local, en privilégiant des logiques d'accompagnement de parcours individuel et en favorisant la mobilisation d'équipes pluridisciplinaires sur les territoires.

Cet ouvrage, largement composé de témoignages de praticiens et de chercheurs, pose un regard engagé et parfois distant, à partir du regard croisé des collectivités territoriales et de l'éducation populaire, qui ne se confond pas avec ceux des acteurs de l'Éducation nationale. Bernard Bier, chargé d'études à l'INJEP, revient sur les débats générés autour de ces dispositifs, avec le but de dépasser l'antagonisme individuel/collectif, défend la place d'une éducation non formelle et revendique une « éthique de l'intervention » pour chacun des partenaires.

## ► **Faire réussir les élèves en français, de l'école au collège**

**Jeanne Dion et Marie Serpereau, Delagrave, 2009**

C'est avec l'ambition affichée de répondre aux questions des enseignants soucieux de faire vivre à leurs élèves des pratiques efficaces en grammaire, orthographe, conju-

gaison ou productions d'écrits que les deux coauteurs ont rassemblé plusieurs écrits rendant compte de leçons expérimentées dans les classes et en formation.

Soucieuses de présenter aux élèves ces contenus non comme des vérités à asséner, mais comme de vraies connaissances scientifiques inscrites dans une histoire, elles présentent par le menu une trentaine de démarches, de la classification grammaticales des mots aux règles de conjugaison, en passant par l'accord du participe passé, toujours avec le parti pris de la confiance dans les capacités insoupçonnées des élèves à comprendre les notions qu'ils ont été amenés à construire...

## ► **Cléo, français, manuel d'entraînement**

**Antoine Fetet, Retz, 2010**

Avec le CE1 et le CE2, le manuel de CMI continue sur la lancée de cette collection qui articule une grande expertise didactique sur les apprentissages à mener, avec des situations d'entraînement suffisamment répétitives pour espérer installer progressivement des automatismes nécessaires à la fin de l'école primaire. En témoignent deux parties très développées sur l'apprentissage de la compréhension et du lexique, qui permettent à l'enseignant d'installer progressivement un travail de plus en plus autonome des élèves sur des compétences essentielles.

## ► **Enseignement et apprentissage, entre psychologie et didactiques**

**Revue française de pédagogie n° 168**

Quand on est professeur d'EPS face à des élèves difficiles, comment faire pour à la fois ne pas entrer en conflit avec les élèves dès l'entame du cours, asseoir l'EPS comme une discipline d'enseignement exigeante, faire travailler les élèves, ne pas renoncer à ses convictions concernant son rôle et sa mission d'enseignant, parvenir à garder le contrôle de la classe, échauffer physiquement les élèves pour ne pas risquer d'accident... C'est cette multiplicité des enjeux du « réel de l'activité » qui est présentée par la contribution de Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot. D'autres

articles présentent notamment des résultats de recherche sur la construction des premières compétences orthographiques, le soutien en lecture ou l'analyse de l'enseignement de la lecture.

La rubrique « Varia », décalée par rapport à l'axe du dossier, revient sur les dispositifs d'aide à la parentalité (F. Giuliani) et les représentations de l'autonomie des élèves dans le second degré (R. Gasparini).

## ► **Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants**

**Jacques Méard et Françoise Bruno, Octarès, 2009**

À partir de vingt-six situations de formation précisément décrites, les auteurs énoncent des recommandations inhabituelles en direction des formateurs : énoncer des règles de métier, rechercher un accord, multiplier les formulations génériques et circonstanciées pour établir des liens de signification, s'appuyer sur des dilemmes, établir des controverses, envisager le développement des enseignants eux-mêmes et pas seulement leurs apprentissages. Ils interrogent l'absence de « genre formateur » et de communauté de pratiques chez ceux qui sont censés apprendre le métier aux débutants. Une question dont l'actualité ne devrait pas décroître dans les mois à venir.

## ► **Enseigner à l'école maternelle, de la recherche aux gestes professionnels**

**Agnès Florin et Carole Crammer, Hatier, 2009**

Préparer avec ambition la suite de la scolarité tout en prenant en compte les besoins des plus jeunes, leur bien-être, la dynamique de leur développement et de leur vie sociale, c'est l'intention de cet ouvrage qui propose de solides repères et des pistes concrètes, même pour le jour de la rentrée...

Rubrique réalisée avec le concours de la Veille scientifique et technologique de l'INRP :

<[www.inrp.fr/vst/](http://www.inrp.fr/vst/)>.

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

Directeur de la publication : Jacques Moret | Coordonnateur 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 | [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr) | Imprimé en France par Corlet | Dépôt légal : mai 2010.**

# De la reconnaissance professionnelle

La formation de formateurs « Du travail en éducation prioritaire », qui a eu lieu à l'INRP en mars 2010, a été l'occasion de revenir sur le travail enseignant. La question du « développement professionnel », reliée à celle de l'évaluation, a été une des thématiques traitées. Avec une idée qui a traversé les interventions et les débats : finalement, entre élèves et enseignants, la réussite des uns est très liée à celle des autres...

## Évaluer, c'est donner de la valeur...

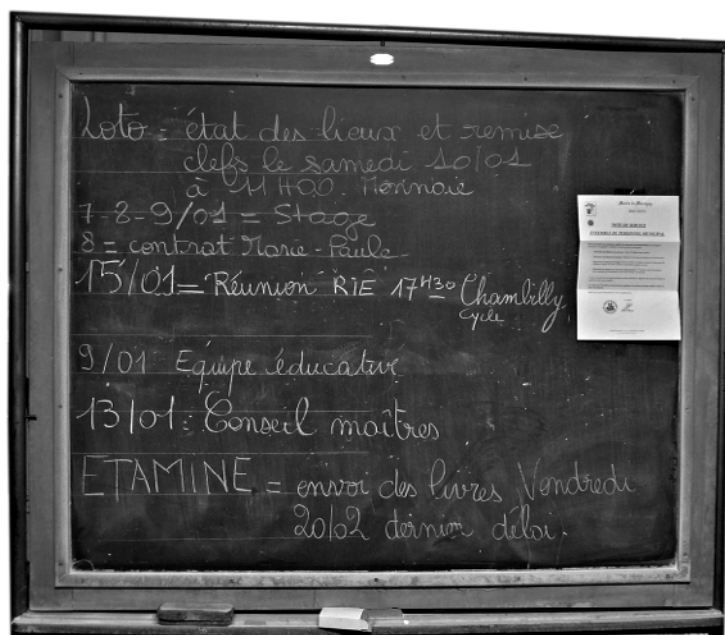
**Patrick Picard, centre Alain-Savary**

Et si le travail enseignant était un travail comme un autre, ni plus, ni moins, où ce qu'il y a à faire ne va jamais de soi, et où l'écart est par nature grand entre ce qu'on arrive à faire et ce qu'on aimerait faire ?

Pendant longtemps, on a fait comme si la noble mission dont la République adoubaient les enseignants suffisait à faire le sens du métier. Les « hussards » n'existaient pas par eux-mêmes, ils n'étaient qu'incarnation de l'autorité de la Nation. Puis, l'avancée des sociologues aidant, on les suspecta grandement de n'être que le bras armé de la reproduction sociale mise à jour par Bourdieu et consorts. Au fur et à mesure que la massification avançait, et que les enfants de pauvres persistaient à moins réussir que les autres, on ne fut pas loin de les considérer comme psychorigides, plus amoureux de la fêrule et des beaux textes que de l'ascension sociale des plus humbles. Il y a quelques années, Dubet n'hésitait pas à se demander publiquement si les enseignants n'étaient pas prêts à « refermer derrière eux la porte de l'ascenseur social ».

Comme en témoignent les paroles des différents experts que nous avons sollicités pour éclaircir le tableau, il semblerait que les choses soient un peu plus polymorphes, au fur et à mesure qu'on comprend mieux l'épaisseur des gestes de métiers. En plus de

« faire classe », l'institution demande de plus en plus aux établissements de s'attaquer aux problèmes sur lesquels l'État peine à trouver des réponses. La question de l'évaluation et de la reconnaissance professionnelle se re-pose sous de nouvelles formes, encore balbutiantes certes, mais passionnantes. Il est question de chercher ensemble à faire ce qu'on n'arrive pas à faire. Parce que « la meilleure manière de défendre son travail, c'est de s'y attaquer », dit Yves Clot. ■





**Richard Wittorski**, professeur à l'université de Rouen, auteur de « *Professionalisation et développement professionnel* », L'Harmattan, 2007, et « *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* », L'Harmattan, 2008.

## Du développement professionnel...

**Richard Wittorski**

La question du développement professionnel est une question d'actualité : toutes les institutions internationales, de Bologne à Lisbonne, parient sur le développement des personnes. Réclamer la « *professionnalisation* » peut être synonyme d'une plus grande autonomie, d'une plus grande reconnaissance sociale. Mais le mot est polysémique, et chacun y investit un sens différent : du point de vue des employeurs, « *professionnaliser* », c'est renforcer l'efficacité du travail réalisé, en fonction du poste de travail, pas forcément former à l'exercice d'une profession. L'invocation galopante des « *compétences transversales* » requises se fait souvent au détriment même de l'existence de corps professionnels constitués. La tension sociale autour de cette notion peut donc être grande.

Dans l'Éducation nationale, le référentiel des dix compétences propose un modèle du « *bon professionnel* » : c'est celui qui aurait toutes les compétences requises. Cette injonction montre la vision que l'institution a de l'enseignant, qu'elle tente de traduire dans l'offre de formation. Mais cette « *identité prescrite* » ne dit rien de ce que les professionnels vont effectivement devenir, comment ils vont se construire, développer des convictions, revendiquer certaines formes de reconnaissance, se construire une image de leur propre place dans l'univers social.

C'est pourquoi je propose un pas de côté avec l'expression « *développement professionnel* », qui renvoie davantage à la dynamique des personnes. Entre l'institution, les groupes et les individus, des « *transactions* » vont donc avoir lieu, qui vont amener (ou non) « *reconnaissance* », attribution de valeur et de place.

### Quelles modalités de développement professionnel ?

On peut très bien apprendre son métier « *sans s'en apercevoir* », dans les tâches ordinaires, « *sur le tas* », par de minuscules modifications successives. Quand on demande aux professionnels de dire « *comment ils s'y prennent* » pour faire ce qu'ils ont à faire, c'est difficile. Jacques Leplat définit ces compétences comme « *incorporées* », attachées au corps et à l'expérience immédiate. Ces

apprentissages, issus des pratiques, échappent à la conscience directe des acteurs. Lorsque des professionnels sont tuteurs de débutants, ils peuvent avoir du mal à expliciter aux néophytes comment ils s'y prennent.

Mais dans un métier, on a aussi à apprendre des choses en étant confrontés à l'inédit. On essaie de recourir, dans la « *réflexion-action* », à des ressources externes (notices, guides) pour y puiser des ressources pour modifier ses habituelles « *façons de faire* ». Ces nouvelles compétences « *mentalisées* » peuvent être davantage explicitées.

En organisant la « *réflexion sur l'action* », en formalisant collectivement les pratiques existantes, on fait prendre un recul sur l'activité, en demandant de « *mettre en mots* » sur ce qui est fait. On « *désincorpore* » les compétences, on fait de sa propre activité un objet d'apprentissage.

Une autre logique, complémentaire, qu'on la nomme « *accompagnement* », « *tutorat* », « *coaching* », est une situation où on apprend à l'aide d'un tiers qui aide à se décentrer, à voir autrement les choses, à faire des « *traductions culturelles* », pour reprendre les mots de Calon-Latour.

Les apprentissages professionnels peuvent donc être **catégorisés**, selon les objets sur lesquels ils s'exercent : compétence d'action, d'analyse des situations ou de « *gestion de l'action* ». Les « *routines* » (compétences incorporées) sont très efficaces pour faire face aux situations spécifiques avec des micro-ajustements. Certaines sont même « *transférables* », transmissibles, réinvestissables.

### Des dispositifs différents pour des apprentissages spécifiques

Apprentissages « *sur le tas* », enseignement magistral, formation alternée, accompagnement, analyse de pratiques sont donc autant de « *dispositifs* » qui réfèrent à ces différents processus mis en œuvre par les sujets pour « *apprendre* » à faire leur métier. Chacune renvoie à une figure d'enseignant culturellement marquée : transmission magistrale, alternance entre expérience concrète et mise à distance théorique, accompagnement, tutorat, compagnonnage par exemple...

La « *négociation identitaire* » et l'évaluation sont des moments essentiels à travers lesquels l'institution peut, entre ses attentes et l'identité vécue des personnes, leur « *attribuer des compétences* » qui vont développer, ou non, un sentiment de compétence au travail susceptible de développer leur pouvoir d'action. ■



# Le soutien du métier

**Françoise Lantheaume**

Il a fallu longtemps pour que les sociologues s'intéressent de près au travail enseignant, et dépassent le fait que l'École reproduisait les inégalités. On pointe encore souvent leur « résistance au changement ». Dans les années quatre-vingt, la « professionnalisation » émerge comme un projet politique, plus qu'une revendication des enseignants eux-mêmes. Mais petit à petit, on sort de l'ère du soupçon ou de la commisération. Le rôle du contexte de travail devient central pour comprendre ce qui se passe dans l'enseignement. Les ergonomes et la clinique de l'activité mettent à jour l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, et montrent à quel point la subjectivité est convoquée dans le travail. C'est un moment historique où s'opposent ceux qui imaginent la « fin » du travail et ceux qui soulignent plutôt la « faim » de travail et la place centrale qu'il occupe dans la vie humaine (Dejours, Clot), comme élément essentiel de l'humanité et de la culture...

Le travail enseignant ne se résume pas à l'horaire hebdomadaire de service. Le métier est de plus en plus « bourgeonnant » d'excroissances, avec un cœur de plus en plus difficile à identifier. L'intensification du travail est réelle : le commandement vertical est remplacé par un pilotage managérial, par projet, avec injonction à l'initiative locale pour régler les difficultés. Or, il n'est pas plus simple de se mettre d'accord localement : chaque individu est sommé de contribuer au projet, quelle que soit sa position hiérarchique, et de construire ses propres arbitrages face aux dilemmes qu'il rencontre, grâce à ses caractéristiques personnelles. Or, cette autonomie prescrite est largement empêchée, essentiellement du fait d'organisations du travail inadaptées, de contradictions dans les prescriptions, d'un mode de management parfois autoritaire. La tension entre prescription de l'autonomie et son empêchement est source d'usure. Le sentiment de « surcharge » vient à la fois de la multiplication réelle des tâches et de la difficulté psychologique ressentie devant tout ce qu'on ne parvient pas à faire, notamment devant la difficulté à mobiliser les élèves au travail scolaire. Le décalage entre le prévu et le réalisé, malgré la « prise de tête » dans la préparation du cours, rend poreuses la vie personnelle et la vie professionnelle, surtout lorsque le public scolaire est éloigné des codes scolaires.

L'usure et les difficultés sont accrues du fait d'avoir à justifier plus souvent qu'auparavant son travail et sa manière de faire alors même que les repères collectifs du métier sont plus incertains. L'absence d'une évaluation reconnue et acceptée par les enseignants (celle de la hiérarchie ou à travers les tests nationaux ou internationaux) accentue le manque de reconnaissance dont souffrent les enseignants, malgré une opinion publique favorable, ainsi que le montrent les sondages successifs.

## Quels soutiens ?

Les principaux soutiens sont le métier et l'institution. Or, l'inspection est souvent perçue comme une épreuve, les inspecteurs suspectés de juger davantage la « mise en scène » que le quotidien du travail... Christophe Dejours distingue le « jugement d'utilité » posé par le supérieur pour apprécier la conformité, et le « jugement de beauté », porté par les pairs : faire le travail selon les règles du métier, mais avec un style personnel inventif, qui va enrichir le métier. Si les enseignants estiment parfois que le jugement d'utilité n'est pas pertinent (« *qu'est-ce que le principal sait de ma discipline ?* »), ils ne construisent pas pour autant le cadre collectif du débat de normes professionnelles. Il ne leur reste que « l'idéal » du travail qui est une tyrannie, car face à l'idéal de tout ce qu'il faudrait faire, on est toujours minable... Les enseignants font pourtant leur travail et traduisent bon an mal an les prescriptions, ajustant leur activité, ce qui exige du temps du fait de l'adaptation au contexte et de la transformation des gestes de métier : processus interactif complexe. Quand ce temps manque, des stratégies défensives se développent, n'entraînant aucun développement ni pour les professionnels ni pour l'institution.

Nous sommes assurément dans une période de crise, c'est-à-dire aussi une période de développement potentiel. Le but de l'éducation reste cependant d'intégrer les petits de l'Homme dans la société. Cette question ne peut relever des seuls enseignants; aussi ont-ils tout intérêt à entrer en débat avec la société et entre eux pour débattre du projet politique éducatif et des solutions aux problèmes rencontrés dans le travail. Ce travail de mobilisation sociale et professionnelle pourrait être l'occasion de dire l'importance et la fierté du métier, la créativité permanente dont il fait preuve pour faire face à l'inattendu. C'est un bon antidépresseur dans un contexte pas toujours réjouissant. ■



**Françoise Lantheaume**, maître de conférence à l'université de Lyon 2, à l'ISPEF (Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation).

A notamment publié :

*La Souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, en collaboration avec C. Hélou, PUF, 2008

*Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : tensions et ajustements dans le travail*, INRP, 2008.



**Anne Jorro**,  
professeur à l'université  
Toulouse-Le Mirail,  
responsable de la composante  
EVACAP (*Évaluation  
et professionnalisation  
des acteurs et des contextes*).

A notamment publié :

*La reconnaissance  
professionnelle : évaluer,  
valoriser, légitimer*, Presses  
Universitaires d'Ottawa,  
2009 ; *Évaluation et  
développement professionnel*,  
L'Harmattan, 2007 ;  
*Professionaliser le métier  
d'enseignant*, ESF, 2002 ;  
*L'enseignant et l'évaluation.  
Des gestes évaluatifs en question*,  
De Boeck Université, 2000

## Évaluer : des élèves comme des enseignants...

**Anne Jorro**

L'évaluation est avant tout une pratique sociale qui, dans le contexte éducatif, est ressentie par les acteurs du terrain comme une pratique imposée, notamment lorsqu'on se penche sur les évaluations nationales et les situations dans lesquelles les enseignants sont mis pour traiter la question. Cette pratique imposée les plonge dans une « insécurité évaluative » : le sentiment de vouloir « bien faire » se confronte à de nombreuses questions professionnelles, non pas pour lire les évaluations, mais pour en tirer parti. La question de « *comment faire à partir des évaluations?* » reste toujours en suspens. Les difficultés sont réelles, et du coup, le sentiment d'impuissance gagne.

Les enseignants se disent eux-mêmes parfois peu satisfaits de leur propre évaluation professionnelle : la brièveté de leurs entretiens d'évaluation peine à rendre compte, selon leur point de vue, de la richesse des gestes professionnels qu'ils mettent en œuvre au quotidien, et pose la question de la reconnaissance professionnelle des acteurs.

Ces pratiques sociales autour de l'évaluation sont donc affectivement très chargées, les ressentis sont nombreux, et les gestes professionnels se construisent sur le tas, sans être toujours travaillés en formation, avec des pratiques clandestines, bricolées, équivoques. Lorsque les enseignants évaluent leurs classes, leurs pratiques ne sont donc pas à l'abri de quiproquos et de malentendus, pour les élèves ou les parents.



### Analyser, juger, évaluer : de quoi parle-t-on ?

Épistémologiquement, il me semble nécessaire de faire la différence entre l'observation ou l'analyse d'une pratique, telle que peuvent la pratiquer les formateurs, et l'évaluation, qui est d'une autre dimension, qui suppose un regard de confrontation avec un système d'attente, potentiellement générateur de conflit. Confronter une pratique réelle à un référentiel imposé est très souvent polémique : il serait utopique de vouloir superposer le prescrit et le réel, et l'utilisation de « grilles de critères » n'y change rien. Au contraire, elles montrent encore mieux le « jeu » qu'il faut accepter entre les deux, non par tolérance, mais pour accepter le fait qu'entre l'attendu et le « mis en œuvre », le décalage est réel. Tant qu'on ne prendra pas conscience que la confrontation à un référentiel est nécessairement polémique, on aura peur d'évaluer, et on ne pourra pas accepter l'évaluation pour ce qu'elle est : un moment inconfortable qui permet d'explorer les possibles.

Second obstacle, la résurgence du « jugement professionnel » par rapport à l'évaluation, actuellement très présent au Canada ou en Suisse. Cela voudrait dire qu'on serait capable de faire un jugement rationnel sur des actes éducatifs dont une grande part échappe à la conscience des acteurs qui les mettent en œuvre. C'est une vision du processus éducatif qui devient rigide.

Au contraire, évaluer, c'est d'abord attribuer de la valeur, comprendre l'efficacité d'un acte, confirmer que ce qui a été fait « tient la route », mais aussi accepter d'entrer dans la régulation, l'ajustement, l'intersubjectivité, la relativité des points de vue à partir de choix et de critères élaborés collectivement, explicitement, dans le but de rendre une situation plus opératoire. Mais un critère d'évaluation n'est jamais « objectif » en soi : ce n'est qu'un choix accepté par un collectif.

### Du « donner conseil » au « tenir conseil »

Évaluer, c'est mettre en œuvre des compétences théoriques, méthodologiques (respecter les temps spécifiques de l'évaluation formative ou de l'évaluation certificative), mais aussi sémiotiques et communicationnelles (savoir observer, savoir entendre les appels de ceux qu'on évalue, savoir se taire au lieu de tenir trop vite conseil). Qu'on soit enseignant avec

des élèves, formateur avec des stagiaires ou inspecteur avec des enseignants, le processus n'est sans doute pas si différent...

C'est aussi pratiquer des gestes et des manières d'agir qui évitent l'humiliation, se renforcent d'éthique et d'humilité, et permettent d'aider celui qu'on évalue à porter un regard « *un peu exigeant* » sur son activité. Il faut pour cela accepter de ne pas passer en revue l'ensemble des compétences requises par le référentiel, ne pas se contenter de se centrer sur ce qui est prescrit, communiquer sur la situation réelle. C'est cette relation de dialogue qui permet de passer du « donner conseil » prescriptif au « tenir conseil », dans une co-élaboration de pistes de travail, qui aide celui qu'on évalue à faire des choix « tenables » pour lui, qui va renforcer sa propre « reconnaissance au travail », lui permettre de s'engager, de s'enrôler dans la décision à venir, de se projeter dans l'action. La reconnaissance découle de cette instance dialogique, dans une « *manipulation consciente et positive* », comme le disait Jean-Pierre Astolfi.

### À chaque évaluation son rôle

Concernant l'évaluation dans les apprentissages, la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative est plus que jamais à faire, sur le terrain. On constate que les évaluations proposées confondent parfois les deux rôles. On ne laisse pas assez de temps aux élèves pour apprendre, dans une surenchère de contrôles qui contracte le temps et ne permet pas la durée dans les apprentissages. Or, pour les élèves comme pour les enseignants, l'évaluation postule une posture engagée dans les apprentissages. L'accompagnement des élèves ou des enseignants commence là : c'est à partir de l'action, de l'expérimentation, de la reformulation que la réflexion et l'ajustement prennent source. Enrôler dans l'action, agir avec, et faire agir ensemble dans les pratiques, restent toujours à gagner dans l'ordinaire de la classe pour que les notions prennent sens chez les élèves ou les enseignants.

Cela demande d'installer des repères pour faire (*Que fait-on? Pour quoi faire? Avec l'aide de quoi et de qui? Avec quelles règles du jeu? Dans quelle pluralité de points de vue?*). Cela demande de faire des pauses intermédiaires, collectives pour évoquer les ressources à mobiliser, pour repréciser ce qu'on a à faire, mentaliser, mais aussi individuelles lorsque l'enseignant accompagne spécifiquement certains, se préoccupe de la manière dont ils manipulent les critères requis. Le langage a dans ce processus une grande importance.



### Une expérience niçoise

En lycée professionnel avec Joëlle Tozzo, nous avons réuni des enseignants volontaires, autour de la question de « préparer un élève à apprendre », en passant du temps à regarder « comment les élèves faisaient pour faire ». Collectivement, les enseignants ont ainsi dégagé plusieurs postures d'apprentissages : les élèves sont-ils excessivement focalisés sur la tâche? Demandent-ils ou non de l'aide? Utilisent-ils les outils à leur disposition? Mobilisent-ils ce qu'ils ont déjà appris? Échangent-ils ou non entre eux autour de leur action pour identifier ce sur quoi ils butent? Prennent-ils le temps de la posture réflexive au lieu de se débarrasser de la tâche? Nous savons tous que cette culture de la « réflexivité » n'est pas naturelle, et doit en permanence être sollicitée dans les activités d'apprentissage, dans le but d'un retour construit, d'une « secondarisation » de ce qu'on a appris, avec l'aide du groupe...

### Mieux comprendre ce qu'il ne comprend pas

Apprendre à mieux comprendre comment fait l'élève (ou l'acteur) dans son activité me semble un enjeu essentiel de la formation. L'analyse des niveaux de complexité des tâches et des situations en est une composante, notamment pour organiser à l'école une gradation des exigences au fur et à mesure que la scolarité avance. Pour s'y retrouver, la typologie à trois niveaux<sup>1</sup> de Bernard Rey me semble efficace, en articulant le travail sur les compétences « élémentaires » qui renvoient à des situations connues et répétitives connues de l'élève, les compétences « élémentaires avec cadrage » qui nécessitent des rapprochements et des interprétations, et des compétences « complexes » qui nécessitent non seulement d'interpréter, mais surtout de convoquer des savoirs issus de plusieurs domaines dans une tâche inédite, et de mobiliser des rapprochements avec des catégories de problèmes déjà rencontrés. ■

1. voir par exemple  
<<http://enseignement.be/index.php?page=23939>>



**Dominique Bucheton**, professeur à l'université de Montpellier 2, directrice du LIRDEF (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique education et formation).

A notamment publié ou dirigé :

– *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octares, 2009 ;  
– *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Delagrave, 2009.  
– *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, De Boeck, 2008.

# Le travail comme développement personnel : à quel prix ?

**Dominique Bucheton**

La « conscience » professionnelle, c'est d'abord pouvoir avoir conscience de ce qu'on fait, et donc pouvoir s'ajuster avec l'aide d'instruments adaptés. C'est nécessaire, et c'est difficile. Mais « c'est d'abord l'éthique professionnelle singulière collective qui nous tient ».

Depuis une vingtaine d'années, on sait que le développement des enseignants, comme celui des élèves, est à la fois langagier, affectif, cognitif, mais aussi dans la capacité d'être avec l'autre, de parler de soi, d'entrer en conflit quand c'est nécessaire. La difficulté du métier, la complexité de l'agir-enseignant, c'est d'être obligé de travailler sur l'ensemble de ces développements, qui sont indissociables, même si l'un ou l'autre prend parfois le dessus.

Les langages et les systèmes sémiotiques sont le creuset à l'intérieur duquel ces identités, ces développements se structurent, se mélangent. Il nous faut continuer à apprendre à observer à la loupe, très finement, ces multiples activités langagières. C'est souvent celui qui parle qui se structure, et il faut donc apprendre à laisser les espaces nécessaires pour se développer à ceux qui doivent apprendre, élèves ou enseignants...

Trop longtemps séparés, les espaces didactiques et pédagogiques sont indissociables, et il faut observer comment ils se renforcent les uns les autres, souvent de manière indissociable dans les contextes difficiles. Il faut donc, selon moi, que les enseignants aient des compétences didactiques extrêmement développées, parce que pour apporter de l'aide à des élèves, la compréhension de la nature de leurs difficultés est indispensable.

## Une double dynamique

La réussite de l'élève est donc liée à celle de l'enseignant : il faut créer les conditions de cette double réussite, dans la formation, et l'horizon immédiat me semble à cet égard difficile. Il faut réfléchir au développement conjoint des élèves et des maîtres, résister aux réponses hâtives et aux doxas qui circulent, qui font confondre symptôme et problème à traiter : « manque d'attention », « manque

de vocabulaire », « manque de motivation », « trop d'hétérogénéité », « hyperactivité » : ces litanies amènent trop de réponses « de bon sens » à mon avis insuffisantes, voire inefficaces. J'invite au contraire à résister aux lieux communs, qu'ils viennent des élèves, des collègues, des instructions, de l'institution, mais aussi de soi-même, pour rester en vigilance. Contre la théorie du manque, ceux qui trouvent quelques clés sont ceux qui portent un autre regard sur les élèves, développent un haut niveau de conscience professionnelle et une posture éthique.

## Des outils pour comprendre les gestes professionnels

Mais l'analyse nécessite des outils pour décrire et instrumenter. C'est pourquoi nous avons développé notre modèle du « multi-agenda de préoccupations enchâssées » : étayage, tissage, pilotage, atmosphère résonnent dans la complexité et l'urgence des gestes professionnels requis dans l'urgence quotidienne de la classe.

L'efficacité est du côté d'un « jeu partagé » entre élèves et enseignants. Il faut donc aller regarder de plus près comment l'efficacité des enseignants se fait en « changeant de braquet » en fonction de la difficulté rencontrée, notamment en fonction des « postures d'élèves » qu'ils rencontrent : peu d'autorisation à penser, difficulté à prendre de la distance, détournement de consigne, implication exclusive dans le « faire » plutôt que dans le réflexif, refus de travail...

Dans tout travail, on n'a jamais le temps de tout anticiper : il faut se lancer dans l'action, tout en sachant qu'il faudra trouver des espaces pour suspendre le faire.

Nous avons travaillé à décortiquer les postures d'enseignants, notamment en regardant dans des ateliers de classe comment ils aident, comment ils renvoient des *feedbacks*, notamment linguistiques. Selon les postures, de l'accompagnement au contrôle, en passant par le surétayage, les différentes dimensions de l'activité enseignante prennent une place plus ou moins grande. L'enseignant

« professionnel » est celui qui a la capacité de circuler sur ces différentes postures, alors que les plus débutants se cantonnent sur un type de rôle. Nous pensons qu'il y a des liens entre les postures déployées par les enseignants et celles manifestées par les élèves : certains formatages scolaires ne sont pas propices à l'installation de la réflexion...

### Un exemple en situation réelle

Dans les situations d'atelier dirigé que nous suivons de près, l'enseignant se rend disponible auprès d'un petit groupe pour observer, comprendre, diagnostiquer et accompagner sur les problèmes didactiques, affectifs, cognitifs des élèves, mais aussi mettre en place des gestes d'études et des postures d'apprentissages : cognitives (questionner, faire des liens), sociales (demander, aider, discuter), langagières (nommer, argumenter, expliciter) avec la mise en place de gestes d'études spécifiques à chaque discipline, qu'il faut explicitement enseigner.

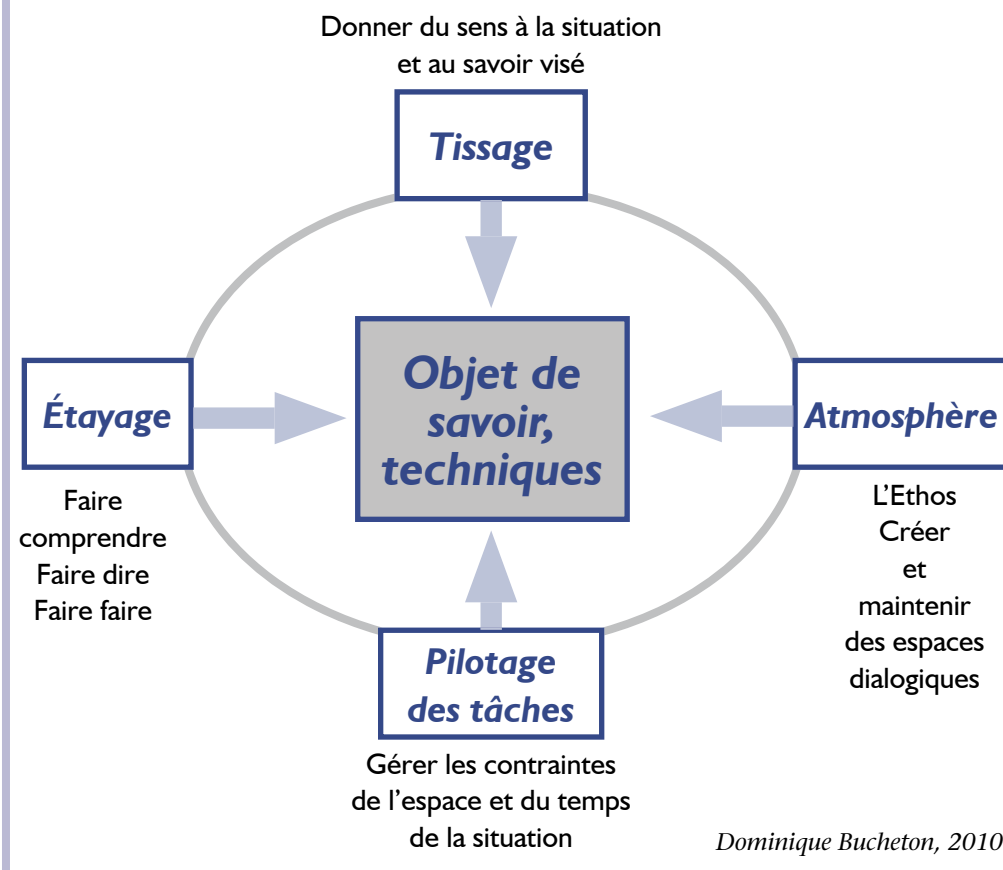
Lorsqu'on observe les évolutions des

enseignants débutants dans les classes, on observe qu'ils passent d'une vision globale de la classe à une capacité progressive à comprendre les spécificités de chaque élève. Petit à petit, le regard s'aiguise, qui permet de comprendre les difficultés spécifiques de chaque situation d'enseignement, largement invisibles au premier abord. L'aide se personnalise, l'étayage se diversifie, passant du contrôle à l'accompagnement, voire au « lâcher-prise ».

L'identité professionnelle se construit, passe de l'incertitude à la critique. C'est pourquoi il est nécessaire de créer des espaces de professionnalisation où les stagiaires soient dans une perspective de faire réussir leurs élèves, sans trop d'éparpillement sur des objets multiples, dans une forte continuité pour permettre le développement de l'enseignant dans ses premières années de métier.

Pour un débutant, le sentiment de réussite est aussi une condition première du développement professionnel. ■

## Un multi-agenda de préoccupations enchâssées



## Inspection des enseignants : plongée en eaux troubles ?

C'est à partir du travail de sa thèse que Xavier Albanel, docteur en sociologie, publie « *Le travail d'évaluation, l'inspection dans l'enseignement secondaire* » (Octarès, 2009). À partir de l'analyse de cinquante rapports d'inspection et d'entretiens avec des inspecteurs et des enseignants, il questionne la légitimité de l'évaluation des enseignants du second degré.

Destinée selon lui à un triple objectif (hiérarchiser les personnes, s'assurer de la conformité du travail et détecter les dérapages, recadrer par des recommandations), l'évaluation réalisée lui semble relever d'une « doctrine » sur laquelle évalués et évaluateurs peinent à s'accorder. Quand les inspecteurs pensent accompagner la pratique didactique, les enseignants se sentent jugés, et pas forcément sur l'ensemble des tâches qui leur incombent, leur expérience étant « sous-exploitée ». Conséquence, les recommandations des inspections semblent peu suivies d'effet et insuffisamment partagées dans les groupes de pairs, du fait de leur seule dimension individuelle.

X. Albanel ne tire pas de conclusion sur d'éventuelles alternatives : faut-il augmenter le rôle du chef d'établissement pour intégrer toutes les dimensions du travail ? Intégrer une part d'évaluation au mérite ? Or le système actuel « qui ne fonctionne pas parfaitement semble finalement convenir à tous les acteurs ».

Au risque de ne pas constituer les ressources collectives pour développer leur métier, comme l'indique F. Lantheaume (voir p. III) ?

## Ce qu'ils en disent...

Ils sont formateurs, inspecteurs, coordonnateurs, référents, enseignants, conseillers pédagogiques, et ont participé à la formation sur « le travail en éducation prioritaire » à l'INRP. Comment les approches des intervenants renforcent, éclairent ou mettent en question leurs vécus sur la question ? Quelques traces partielles de leurs témoignages à chaud... D'abord, de vraies surprises : « *J'ignorais que la sociologie se préoccupe du travail enseignant* », « *je découvre de nouvelles pratiques de formation, appuyées sur l'activité ordinaire et les multiples préoccupations de l'enseignant* ». Et un changement de regard pas si simple qu'il n'y paraît : « *Pas facile de se départir du jugement a priori pour comprendre progressivement les logiques qui sous-tendent l'action d'un enseignant. La distinction entre l'analyse, l'évaluation et le jugement faite par Anne Jorro me donne envie de creuser.* »

Au titre de la satisfaction, les stagiaires soulignent le fait d'avoir entendu l'inventivité du métier. « *Quoi qu'on en dise, les pratiques évoluent sans arrêt. Il faut à la fois transmettre et conserver les gestes efficaces plutôt que d'enjoindre le changement* ». Conservatoire, observatoire, laboratoire, les mots de R. Goigoux ont fait mouche.

### Quel cœur de métier ?

À partir des interventions de F. Lantheaume ou de R. Wittorski, l'idée de « développement professionnel » est questionnée. Comment trouver sens au travail lorsqu'on n'a plus l'impression de « faire du bon boulot » ? « *Je suis frappée de voir à quel point le sort des élèves et des enseignants est lié : le travail scolaire est un tissage dans lequel chacun prend de la valeur dans le regard de l'autre, mais quand ça ne marche pas ?* ». Face à l'impression de tout avoir à affronter à la fois, les individus risquent de ne pas se trouver à la hauteur. « *Notre métier a une tradition individuelle, renforcée par la défense des prés carrés des uns et des autres. Travailler en équipe, ce n'est pas penser tous pareil, c'est au contraire reconnaître les rôles spécifiques, la confrontation, la conflictualité sur la manière de s'y prendre, et trouver des occasions de parler vraiment du travail, en observant, en confrontant* ».

Évidemment, les temps pour le faire sont maigres, surtout dans un moment où la formation semble suspendue à un fil fragile. « *C'est sûr, il faut repenser la formation, des débutants comme des chevronnés, avoir des temps réflexifs, se mettre à distance, s'outiller*

*pour comprendre toutes les dimensions du métier dont parle D. Bucheton* ». Le local est sans doute un échelon pertinent. Mais avec quel accompagnement ? Cette perspective recompose nécessairement les métiers : formateurs, chefs d'établissements, inspecteurs... « *Et eux, qui les aide à changer ?* ».

« *J'ai bien entendu qu'il faut résister, et d'abord à soi-même, mais il faut s'attaquer ensemble à ce qu'on a à faire* ». « *Chaque niveau doit reconfigurer la prescription, explique Lantheaume. Encore faut-il en prendre le temps. C'est ce que nous faisons dans notre circonscription pour dépasser le seul « pour ou contre » l'aide individualisée. Pas simple* ».

Parce qu'au bout du compte, on revient toujours sur le cœur de métier : « *L'élève en difficulté est d'abord en difficulté cognitive. Dans ou hors la classe, nous devons comprendre mieux la nature de ces difficultés, plus que leur origine. Différents métiers y travaillent, de l'enseignant à l'assistant d'éducation, qui se croisent peu, et ne savent pas forcément ce que font les uns et les autres, pour comprendre mieux ce que les élèves ne comprennent pas* ».

Bref, de quoi repartir avec de nouvelles pistes et renforcer, là où on est, le pouvoir d'agir : « *Le métier peut être beau quand on arrive à réussir quelque chose. On n'ose même plus le dire* ». ■

L'offre de formation INRP pour 2010-2011 va paraître. Parmi les propositions du centre Alain-Savary :

- Professionnalité enseignante, de la recherche à la formation (du 8 au 10 novembre 2010)
  - Accompagnement personnalisé et réformes (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 les élèves nouvellement arrivés en France (du 9 au 12 mai 2011)
- Des renseignements ? <cas@inrp.fr> et <<http://www.inrp.fr/formation-formateurs>>



## ÉDITORIAL

### Avoir trente ans...

**E**n 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<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> 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<sup>e</sup> 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

**D**epuis 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 théoriques<sup>1</sup>. 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 académie<sup>1</sup>.

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 VST<sup>2</sup> 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<sup>e</sup>, 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

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 : europep@inrp.fr  
www.inrp.fr/europep-2010

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

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/europep-2010> ■

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

Directeur de la publication : Jacques Moret | Coordonnateur 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 ICAR<sup>1</sup> ont entrepris à l'INRP, en collaboration avec le laboratoire Lidilem<sup>2</sup>, 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

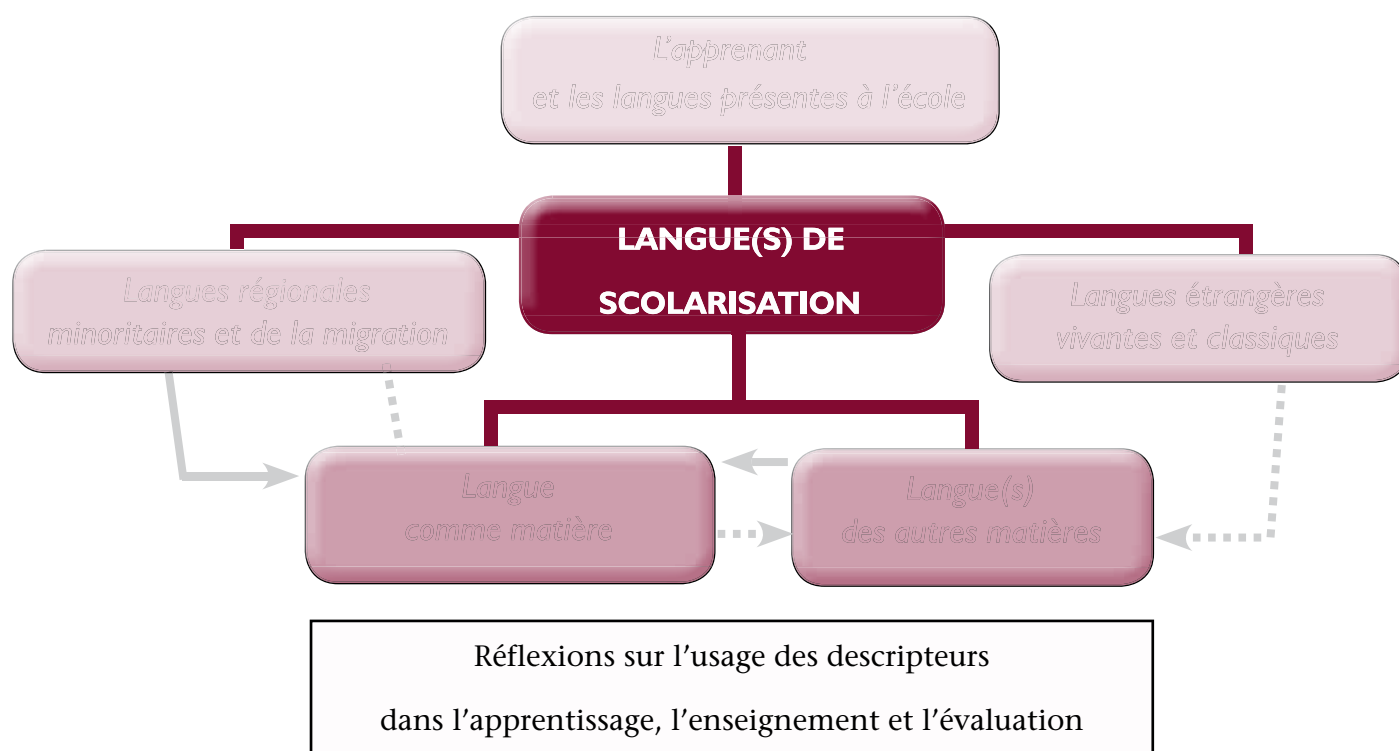
ou identités sont par nature plurielles. Le guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives (2007) pose clairement la compétence plurilingue. Nous avons conçu un schéma (ci-dessous) organisant l'ensemble des manifestations langagières potentiellement présentes dans l'école, et une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

## Réactions...

### 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

# Retrouvez l'actualité et les ressources du Centre Alain-Savary sur notre site : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>



Ecole normale supérieure de Lyon  
Institut français de l'Éducation  
15 parvis René-Descartes  
BP 7000  
69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00  
Fax +33 (0)4 26 73 11 45  
<http://ife.ens-lyon.fr>

