

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^e 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 »¹, 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^e à la 3^e 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 DIFFICULTÉ¹

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^e Segpa obtenaient des résultats similaires à ceux des 5 % des élèves les plus faibles scolarisés en 6^e 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^e Segpa. En revanche leurs progrès sont particulièrement sensibles au cours de la classe de 6^e. 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^e 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 γ 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^e 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^e 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^e Colloque de l'AFAE : « Quel sens pour l'École républicaine au XXI^e siècle ? ». Administration et éducation, n° 3, 2000, 193 p. 85 F.

Le XXII^e 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^{er}, 54015 Nancy cedex. Mel : Aubriat@csh.univ-nancy2.fr

Jean-Paul CHANTEAU, INRP-CAS

BOUSSOLE

Au BO, les procédures disciplinaires dans le 2^e 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