

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^E 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*

NOUS voudrions rendre compte de *Ngestes professionnels* observés et mis au point dans diverses ZEP à Montpellier et à Perpignan¹, 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 :

– *cahier 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 ;

– *cahier 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 maîtresse² 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, Évelyne 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

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://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

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^e 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^e et 5^e, et certificative en 4^e et 3^e. 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^e », 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^e, priorité de la rentrée 2001, il insiste sur la nécessité d'anticiper l'orientation en fin de 3^e 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^e 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 VOLKCRINGER, INRP-CAS