

La grande difficulté scolaire

« Un élève en grande difficulté scolaire est une réalité : celle de tous les enseignants. Un professeur remarque rapidement cet élève à ses regards anxieux, à son visage pâle. L'enseignant constate que cet élève rate ses premiers devoirs, qu'il a des difficultés de compréhension. Il est lent même s'il se précipite sur des consignes qu'il n'a pas comprises. Les outils de base lui font défaut : lire, écrire. Il confond les lettres, les sons... Cet élève en grande difficulté scolaire est surtout en grande détresse. Il a perdu l'estime de soi, celle des autres et ne fait plus confiance aux adultes. Il se tait. » Ces quelques phrases ont été écrites par un professeur en réponse à un questionnaire envoyé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) à plus de mille enseignants du primaire et du secondaire pour mieux connaître leurs représentations de la grande difficulté scolaire.

L'étude réalisée vient d'être publiée¹. Elle est passionnante. Il apparaît globalement que, pour l'ensemble des enseignants, l'élève en grande difficulté scolaire ne parvient ni à progresser ni à s'adapter au système éducatif ; il n'est pas motivé, il n'a pas ou a perdu le sens de l'école et du travail scolaire. Il est souvent isolé et marginalisé. En dehors d'une prise en charge scolaire, cet élève doit principalement retrouver confiance et estime de soi. Pour deux tiers des enseignants ayant répondu aux questions, la grande difficulté scolaire est liée à « l'environnement » des élèves c'est-à-dire à l'absence d'intérêt et d'accompagnement de leurs familles. Pour d'autres c'est « l'organisation du système scolaire » qui est en cause, et seule une minorité l'attribue à « l'élève en tant qu'individu ».

Le fait d'être confronté à la grande difficulté scolaire est un facteur de changement pour huit enseignants sur dix. Cela les conduit « à tenir compte de leur rythme d'apprentissage », « à ajuster leur niveau d'exigence », « à modifier la quantité de travail qui leur est demandé » et « à procéder à des regroupements ». Plus largement, l'étude présente trois profils d'enseignants répartis de manière sensiblement égale : « ceux qui éprouvent un sentiment de "combativité et de défi" face à un phénomène qu'ils jugent le plus souvent *inacceptable* » ; « ceux qui mettent en avant leur "sens du devoir et souci d'équité envers l'élève" affrontent un phénomène jugé plutôt *difficile à gérer* (dans le premier degré) et plutôt *ordinaire* (dans le second degré) » ; « ceux qui ressentent une impression "d'impuissance, isolement ou fatalisme" devant un phénomène perçu comme *inéluctable*. »

Pour venir en aide à ces élèves dont la souffrance est reconnue, le soutien individualisé et l'aide au travail personnel sont perçus comme les « plus efficaces ». Les enseignants expriment aussi un besoin d'aide (formation, travail collectif, etc.) pour « penser et travailler autrement ». Cette demande concerne tant les formateurs, les chercheurs, les responsables que les enseignants eux-mêmes et, modestement, le centre Alain Savary et son bulletin tentent quelque peu d'y répondre. ■

Françoise Carraud, centre Alain Savary.

1. www.education.gouv.fr/cid4891/les-representations-grande-difficulte-scolaire-par-les-enseignants-annee-scolaire-2005-2006.html

■ ZOOM

Tous ensemble pour un MACLÉ

■ RECHERCHE

La montée de la « parentocratie »

■ BOUSSOLE

Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?

■ RESSOURCES

Naviguez sur eurydice.org

■ ENTRETIEN

Naissance d'une école populaire ?

■ BRÈVES

DOSSIER

Conférence de consensus

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

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

Tous ensemble pour un MACLÉ

Entretien avec **Annie Tectin**, directrice de l'école de la rue Le Vau

A l'école de la rue Le Vau, 60 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et nombre d'entre eux auraient besoin d'un PPRE (Projet personnalisé de réussite éducative). Ils ont entre un et deux ans de retard. Et si les MACLÉ pouvaient les aider ?

En effet, à l'occasion d'une conférence pédagogique, les enseignants ont découvert les Modules d'approfondissement des compétences en lecture écriture ou MACLÉ. Il s'agit d'une intervention décloisonnée, massive et concentrée dans le temps qui vise à améliorer les compétences en lecture des très faibles lecteurs grâce à une accélération de leurs apprentissages. Très intéressés par la présentation de ces modules, les enseignants ont demandé un stage-école auquel ils ont tous participé. Durant quatre jours, la conseillère pédagogique a piloté ce stage d'un point de vue théorique et pratique. Un directeur d'école est également venu pour relater son expérience et répondre aux premières questions. Ces rencontres de travail ont permis de fédérer les enseignants autour d'un objet commun car ils ont échangé, nourri une réflexion critique, travaillé en équipe et découvert une autre vision de leur métier. C'est dans cet esprit de concertation qu'ils ont déterminé un choix d'albums, de batteries d'exercices, la progression des activités de lecture et d'écriture, l'organisation et le minutage du module prévu sur la matinée. Ils ont décidé que chaque enseignant prendrait en charge le groupe de non-lecteurs de sa classe. Tout cela a contribué à amplifier la mobilisation pour mettre au point efficacement un MACLÉ en janvier pour les CE2-CM1. D'autres sont prévus pour la prochaine année scolaire.

La mise en œuvre

Soixante et un enfants ont été concernés par le premier module (trente-deux en CE2, vingt-neuf en CE2/CM1). Une rapide évaluation diagnostique de vingt minutes a été réalisée à partir de documents fournis dans le livre d'A. Ouzoulias et par *Banquoutils* (aide à l'évaluation diagnostique¹) pour la maîtrise de la langue. Elle a permis d'identifier la nature des difficultés à prendre en compte et de constituer les groupes de besoin dits de « non-lecteurs », « faibles lecteurs », « moyens » et « bons lecteurs ». Tous les intervenants, enseignants des classes concernées, directrice, maître de la classe d'accueil des enfants nouvellement arrivés en France, maître E., psychologue scolaire, assistante d'éducation, ont préparé ensemble le module lors du stage.

La matinée commence par le rituel suivant : à 8 h 45 l'enseignant lit un album choisi par niveau après avoir informé les auditeurs-élèves qu'on leur posera à la fin de la lecture quelques questions. On oriente ainsi l'écoute vers certains points stratégiques du texte. À 9 heures, on propose aux enfants de niveau faible cinq minutes de « gammes » : l'exercice consiste à faire lire très rapidement les mots répartis en quatre colonnes en comptant le nombre de fois où apparaissent certains mots. Les cinq minutes suivantes sont consacrées à une activité autour des soixante-dix mots essentiels du vocabulaire fondamental. À 9 h 10, vient le temps de la phonologie : la première semaine, on privilégie la distinction entre les sons [an] et [on], [t] et [d] ; la deuxième semaine, entre les sons [p] et [b], [f] et [v] et la dernière entre [g] et [q], [o] et [ou]. Est également pratiquée la dictée sans faute : les élèves peuvent, en cas de doute, se référer au texte de la dictée inscrit au dos de la feuille à condition de souligner le mot recherché. À partir de 9 h 20, on passe à la production d'écrits en lien étroit avec la lecture de l'album qui ouvrait la matinée du MACLÉ : recette, mots-valises, texte descriptif avec consignes. Aux plus faibles lecteurs, on fournit une liste de mots ; aux plus forts, on demande d'utiliser certaines tournures de phrases et d'employer des adjectifs. Autant d'activités ciblées qui permettent d'augmenter la compréhension en lecture et d'améliorer le décodage des mots, leur identification orthographique, de mieux connaître l'organisation syntaxique des phrases. 10 heures, voici venu le temps de la récré ! Ensuite chacun se dirige vers les grou-

L'école de la rue Le Vau, située dans le 20^e arrondissement de Paris (REP 19), compte sept classes. La plupart des élèves rencontrent de grosses difficultés d'apprentissage.

Les MACLÉ constituent un dispositif polyvalent élaboré au départ pour les élèves du CE2 mais ils peuvent être mis en place pour des élèves en grande section de maternelle, en début de CP et également en sixième, comme ce fut le cas au collège Chantereine de Sarcelles. Pour favoriser la réussite des MACLÉ, il s'avère nécessaire de cerner les besoins par une évaluation diagnostique, de choisir des activités bien adaptées aux besoins des élèves les plus en difficulté, de se doter de moyens humains suffisants pour l'encadrement et de conduire le module sur plusieurs journées consécutives afin d'aider les élèves à acquérir les automatismes de lecture dont ils ont besoin. Voir l'ouvrage *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ*, André Ouzoulias, Éditions Retz et CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2004.

pes de projet tournés vers une production (livret, BD, ateliers photos, etc.) à partir du thème conducteur des « premiers secours ». Le module dure trois semaines.

Les effets

La moisson est bonne malgré la fatigue des uns et des autres. D'abord les élèves, qui avaient immédiatement adhéré à cette proposition de travail, sont restés motivés : « C'était bien », disent-ils. « Ils étaient concentrés et attentifs », précisent les enseignants car, dans la mesure où l'on prenait en compte leurs difficultés, le travail proposé était à leur portée. Les enseignants pensent que cela a été l'occasion pour eux de travailler en étroite collaboration, forts d'un projet pour lequel ils se sont tous énormément investis. Les échanges d'information, d'arguments tout au long de leur stage ont également contribué à créer des liens solides. Durant ces trois semaines, ils ont découvert les ressources du groupe. Leur regard envers leurs élèves a aussi changé et vice versa. Tout le monde y a gagné. Cependant ils restent modestes : l'évaluation finale ne donne pas autant d'indications qu'ils l'auraient souhaité sur l'évolution des très faibles lecteurs. De plus, les enseignants regrettent que, dès leur retour à « la normale », eux-mêmes oublient le temps du MACLÉ, trop absorbés par leur classe ! ■

1. www.banquoutils.education.gouv.fr



La montée de la « parentocratie »

Agnès van Zanten, directrice de recherche au CNRS, Observatoire sociologique du changement (Sciences Po Paris)

Une des questions centrales auxquelles les systèmes éducatifs sont actuellement confrontés concerne la montée de la « parentocratie », c'est-à-dire le développement d'un suivi plus intense de la scolarité des enfants par les parents des classes moyennes. Ce changement s'inscrit dans un mouvement de renouvellement des stratégies de reproduction via l'école, celles-ci ne se fondant plus seulement sur des formes institutionnelles de clôture sociale (la délégation aux enseignants et le contrôle politique des institutions d'enseignement), mais sur un travail individuel au sein duquel le choix du « bon » établissement occupe une place importante à côté d'autres stratégies comme le recours aux cours particuliers.

Ce renouvellement est fortement lié à l'angoisse croissante des parents face à la dévalorisation relative d'une partie des diplômés de l'enseignement supérieur, aux difficultés d'accéder à un emploi stable et à la menace du chômage y compris chez certaines catégories de cadres. Il est aussi la conséquence de la massification de l'enseignement secondaire et d'une partie de l'enseignement supérieur et de la mise en place de politiques diverses de discrimination positive qui conduisent ces parents à craindre un « envahissement par le bas » du système d'enseignement, y compris d'une partie des filières sélectives.

Ces peurs expliquent l'accroissement des stratégies éducatives autour du choix de l'établissement que nous avons étudié par le biais de deux enquêtes comprenant 170 entretiens avec des familles de quatre communes de la banlieue parisienne. Ces enquêtes nous ont permis d'analyser quatre types de choix au moment de l'accès au « collègue » – le choix du privé, le choix d'un établissement public autre que celui du secteur, la mise en place de stratégies résidentielles liées à l'école et la « colonisation »¹ des établissements du secteur – et de les mettre en relation avec des facteurs d'ordre individuel et d'ordre collectif.

Les résultats montrent un clivage entre, d'un côté, le choix du privé et les stratégies résidentielles et, de l'autre, des stratégies visant le contournement ou la « colonisation » des établissements publics. Dans le premier cas dominent les visées instrumentales et expressives (« un établissement de bon niveau et un cadre favorable au développement personnel ») et sont mobilisées forte-

ment des ressources économiques et, à un moindre degré, sociales. Dans le deuxième, on observe davantage la présence de visées réflexives (« le développement de l'esprit critique ») à côté de visées expressives et les ressources mobilisées sont d'ordre culturel et social, les parents, notamment ceux proches du monde enseignant, prenant appui sur un capital social individuel interne ou travaillant à construire, dans les établissements du quartier, un capital social collectif.

Ces choix sont également influencés par des facteurs d'ordre collectif, notamment le degré de concentration de certaines catégories sociales, les caractéristiques de l'offre éducative, les orientations et les modalités d'application des politiques de logement et des politiques scolaires. De ce fait, on ne retrouve pas, pour les mêmes catégories sociales, des stratégies identiques selon les contextes locaux.

Cette analyse met ainsi en lumière le renouvellement des formes de concurrence et d'opposition entre différentes fractions des classes moyennes autour des enjeux scolaires ainsi que des formes de contrôle de la scolarité par ces catégories d'usagers. Ce renouvellement a des incidences fortes tant en matière d'intégration – la recherche via les choix éducatifs de « l'entre-soi scolaire » étant un des moteurs principaux de la ségrégation scolaire et urbaine – que d'égalité, puisque cette ségrégation débouche *in fine* sur une offre éducative locale de moins grande qualité pour les enfants des classes populaires. ■

1. Stratégies des parents d'une même catégorie sociale pour regrouper leurs enfants dans le même établissement, voire dans une même classe et pour y contrôler de près leur fonctionnement.

Choix des établissements : stratégies parentales

Choix		Visées	Ressources
choix 1	choix 3	« un établissement de bon niveau et un cadre favorable au développement personnel » : visées instrumentales et expressives	mobilisation de ressources économiques et, à un moindre degré, sociales
choix d'un établissement privé	mise en place de stratégies résidentielles liées à l'école		
choix 2	choix 4	« le développement de l'esprit critique » : visées réflexives et expressives	mobilisation de ressources culturelles et sociales
choix d'un établissement autre que celui du secteur	« colonisation » des établissements du secteur		

Pour en savoir plus...

VAN ZANTEN A. « Les classes moyennes et la mixité scolaire », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 93, 2002, p. 131-140.

GOMBERT P. et VAN ZANTEN A. « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes. Ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Éducation et sociétés*, n° 14-2, 2004, p. 67-83.

VAN ZANTEN A. « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires ». In D. FASSIN et E. FASSIN (dir.). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte, 2006, p. 195-210.

VAN ZANTEN A. « Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité ». In H. LAGRANGE (dir.). *L'épreuve des inégalités*. Paris : PUF, 2007.

VAN ZANTEN A. *Choisir son école. Les stratégies éducatives des classes moyennes*. Paris : PUF, (à paraître).

Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?

Joce Le Breton, centre Alain Savary

La notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » est une notion relativement récente dans le système éducatif français mais reprise de plus en plus fréquemment dans différents textes (documents officiels, projets de circonscription ou d'établissement, présentation de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, etc.). Elle se décline parfois en « enfants à besoins éducatifs particuliers » ou « spécifiques » et on la retrouve sous les sigles EBEP ou BEP.

Cette dénomination concerne une vaste population d'élèves. L'université d'automne, organisée à Vichy en 2003, et consacrée à ce sujet, considère qu'il s'agit d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. ». Sont également considérés « à besoins éducatifs particuliers » les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation. Les classes relais sont définies comme « des structures pédagogiques correspondant à des besoins éducatifs particuliers ». Dans le guide méthodologique *Prévenir l'illettrisme. Répondre à des besoins éducatifs particuliers*, il s'agit « des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres ». Les PPRE, Projets personnalisés de réussite éducative, sont parfois présentés comme des dispositifs d'aide à ce type d'élèves. Certains projets pédagogiques reconnaissent à chaque élève des besoins particuliers. Cette notion, à géométrie variable, apparaît donc comme peu stable et risque de se transformer en fourre-tout sémantique.

Quelques points de repères

Si l'expression « besoins éducatifs particuliers » est d'origine anglo-saxonne, la préoccupation qui s'y rattache est aujourd'hui internationale. Elle est liée au concept d'école inclusive. En 1994, sous l'égide de l'Unesco, la déclaration de Salamanque a affirmé le droit à la scolarisation de tous les enfants « quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre ». Au niveau européen, la déclaration de Luxembourg de 1996 « place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potenti-

alités de chacun et ses besoins spécifiques ». L'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques a réalisé, en 2003, un état des lieux sur les politiques éducatives. Il existe une très grande diversité d'approches qui rend difficile toute comparaison et toute harmonisation. Certains pays ne définissent qu'une ou deux sortes de besoins particuliers et pratiquent une politique d'inclusion presque totale, d'autres fonctionnent avec des systèmes fortement distincts. D'autres encore, dont la France, ont une approche multiple de l'intégration entre éducation spécialisée et éducation ordinaire.

En France, la loi de 1975 sur le handicap a amorcé une évolution importante, les jeunes handicapés doivent recevoir « soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux ». La loi d'orientation de 1989 a affirmé la nécessité de poursuivre cette voie de l'intégration scolaire. La circulaire du 30 avril 2002, sur l'adaptation et l'intégration scolaires, et la loi de février 2005 promeuvent la scolarisation en milieu ordinaire : « mettre un terme à une logique de filière qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme "différents" dans des classes ou sections "spéciales" ». La scolarisation des « élèves à besoins éducatifs particuliers » conduit à un changement de paradigme : l'accueil de tous les élèves dans le cadre de

la scolarité obligatoire. Ce modèle se fonde sur un principe éthique, le droit de tous à l'école, et sur des pratiques pédagogiques prenant en compte la diversité des élèves.

Des interrogations

L'émergence de cette notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » et les évolutions du système scolaire qui l'accompagnent suscitent quelques débats. En effet, même si chacun peut souscrire au principe éthique de la scolarisation de tous les enfants, les risques d'une approche trop englobante et d'une réponse indifférenciée à des besoins d'ordre différent ne sont pas à négliger. Un élève souffrant de retard mental ou nouvellement arrivé en France ne renvoie pas à la même problématique. D'autre part, cette dénomination ne risque-t-elle pas de conduire à de nouvelles formes d'étiquetage et de stigmatisation ?

Le flou de la notion peut sans doute conduire à des dérives. L'identification des élèves concernés est loin d'être aisée, comme le précise Viviane Bouysse c'est particulièrement difficile « pour les besoins [...] qui sont corrélatifs de situations socio-économiques ou socio-culturelles particulières, privatives eu égard aux exigences scolaires ». Ainsi, une bonne part des élèves issus de milieux défavorisés et scolarisés en éducation prioritaire manifestent des difficultés certaines dans l'appropriation des savoirs scolaires. Leurs modes de socialisation familiale sont souvent éloignés des attentes de l'école et leur origine sociale perçue comme « handicapante ». Les établissements en éducation prioritaire accueillent, souvent plus que d'autres, des élèves allophones, nouvellement arrivés en France, en voie de déscolarisation, et un certain nombre d'entre eux manifestent des difficultés scolaires lourdes mais peut-on, pour autant, qualifier l'ensemble des enfants qui y sont scolarisés d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » ? ■

Sources

Adaptation et intégration scolaires, circulaire d'avril 2002 :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201156C.htm>

Structures pédagogiques correspondant à des besoins éducatifs particuliers (dispositifs relais et classes d'accueil) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/8/MENH0700232A.htm>

Prévenir l'illettrisme, répondre à des besoins éducatifs particuliers :

<http://eduscol.education.fr/D0135/note-ill01.pdf>

Les besoins éducatifs particuliers en Europe : http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/SNE_europe/downloads/ThematicPublication_French.doc

Pour en savoir plus

Les actes de l'université d'automne de la DGESCO à Vichy en 2003 :

http://eduscol.education.fr/D0126/besoins_educatifs_particuliers_actes.htm

Le rapport de l'agence européenne : www.european-agency.org/publications/agency_publications/SNE_europe/downloads/ThematicPublication_French.doc

Le site personnel de Daniel Calin, formateur d'enseignants spécialisés à l'IUFM de Paris.

Une mine pour tous les textes officiels, des bibliographies, des réflexions, etc. :

<http://daniel.calin.free.fr>

Conférence de consensus

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

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

Des élèves et leurs enseignants

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

Qui sont les élèves des « milieux difficiles » ?

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

Deux catégories de difficultés

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

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

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

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

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

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

L'agir enseignant

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

Cinq conférenciers...

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

Voici les titres de leurs interventions et une sélection bibliographique.

« Enseigner les mathématiques en “milieux difficiles” »

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

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

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

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

« Enseigner le français en “milieux difficiles” »

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

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

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

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

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

« Un point de vue de didactique comparée »

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

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

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

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

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

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

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

Des contradictions à gérer

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

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

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

« Synthèse sur les politiques ZEP-REP »

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

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

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

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

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

« Synthèse sur l'éducation prioritaire dans différents pays »

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

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

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

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

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

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

Des modes d'interprétation à interroger

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

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

Les membres du jury

... pour une conférence de consensus

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

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

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

Patrick Rayou (IUFM de Créteil)

Des pistes pour la formation

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

Professionnaliser

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

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

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

Observer les pratiques de classe

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

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

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

Travailler sur les représentations

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

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

Lier didactique, pédagogie, socialisation

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

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

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

Prendre en compte l'importance du langage

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

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

Conclusion

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

Les membres du jury

Des questions, encore des questions...

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

La durée de la formation initiale

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

La culture de l'évaluation

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

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

Le socle commun

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

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

Et un jury

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

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

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

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

Questions à Marie-Lise Pelletier

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

Questions à Dominique Bucheton

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

Questions à Alain Mercier

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

Questions à Jean-Yves Rochex

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

Question à Marc Demeuse

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

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

Les programmes de réussite éducative

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

Les relations aux parents

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

La compréhension du rapport populaire à la culture académique

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

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

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

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

La nature des savoirs

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

Les membres du jury

Naviguez sur eurydice.org

Myriam Chereau, centre Alain Savary

Pour tout savoir sur l'éducation en Europe cliquez sur www.eurydice.org. Sur la page d'accueil vous trouverez à droite :

- des bases de données comme *Eurybase*, qui chaque année, propose un dossier national sur chaque système éducatif. Ces dossiers sont en anglais et en langue nationale, parfois en français. Ils ont toujours la même structure (en onze points) ce qui peut en simplifier la lecture ;

- des chiffres clés de l'éducation en Europe pour un panorama du fonctionnement des systèmes éducatifs ;

- des ressources terminologiques dont le glossaire européen de l'éducation pour savoir par exemple comment se nomment les différents examens dans les différents pays.

Au centre, on découvre les nouvelles publications et les nouvelles traductions, actuellement le volume V du *Glossaire européen de l'éducation* (en anglais) qui compte 770 termes nationaux de vingt-huit pays européens. Tout est téléchargeable gratuitement et disponible auprès des unités nationales.

À gauche de la page d'accueil, la navigation peut se faire par indicateur (par exemple, l'enseignement privé ou la formation des enseignants), par pays (avec des descriptions générales et des bases de données) ou par thèmes (il y en a dix-sept dont les « compétences clés » ou « le soutien éducatif particulier »).

Les compétences clés

Si, dans la navigation par thème, vous cliquez sur « compétences clés », vous pourrez découvrir les résultats d'une enquête publiée en 2002, qui visait à définir ces compétences essentielles, fondamentales ou de base. Selon la majorité des experts, une compétence clé est « nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Elle doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles et imprévisibles ». Les états membres de l'UE abordent le développement des compétences dans l'enseignement général obligatoire suivant trois approches : l'acquisition de connaissances, savoir-faire ou capacités ; le développement de compétences, à savoir la capacité à appliquer dans des situations de vie réelles les connaissances et savoir-

faire acquis à l'école ; le développement de compétences clés, à savoir celles qui sont essentielles pour participer activement à la société. Plusieurs groupes de compétences ont été identifiés, capacité à lire, à écrire et à calculer et aussi des compétences transversales – la communication, le travail en équipe, les compétences sociales et leur rôle dans l'intégration économique et sociale personnelle, etc. Certains auteurs mettaient en avant le fait que l'évaluation et la certification des compétences clés reposent, trop souvent, sur la mémorisation de connaissances et non sur l'application des connaissances par la réflexion critique et créative. Tous les pays soulignent le rôle de l'évaluation comme outil de suivi du progrès individuel des élèves et d'accompagnement de leur développement.

Soutien éducatif particulier

Toujours dans la rubrique thème, vous pourrez aussi vous informer, par exemple, sur les dispositifs de soutien destinés aux enfants migrants en Estonie. Suivant le tableau comparatif, on voit que l'Estonie a choisi trois dispositifs : l'intégration directe avec soutien *ad hoc* en classe relevant du modèle « intégré », le modèle « séparé transitoire » et aussi le soutien extracurriculaire. Le modèle « intégré » accueille des enfants dans les classes de leur âge où ils suivent un enseignement ordinaire avec des mesures de soutien durant l'horaire normal. Le modèle « séparé transitoire » regroupe les enfants migrants et les sépare de leurs pairs durant un temps limité. Une partie de l'enseignement est suivie néanmoins avec toute la classe. L'enseignement extracurriculaire est dispensé hors du temps scolaire mais dans l'école et sous l'égide du ministère de l'Éducation du pays. Des notes complémentaires précisent qu'en Estonie, « ces mesures correspondent aux enfants immigrants russophones inscrits dans des écoles ou des classes où la langue d'instruction est le russe (au moins pour 60 % du programme d'études). Dans ces écoles et ces classes, l'apprentissage de l'estonien est obligatoire à partir de la première année d'études ». Rares sont les pays qui n'ont mis en place aucune mesure de soutien.

Eurydice est une mine : n'hésitez pas à vous perdre dans ses réseaux électroniques vous retrouverez toujours votre chemin et de quoi vous nourrir, surtout en anglais ! ■



Eurydice a été créé en 1980 par la Commission européenne. Ce réseau institutionnel recueille, examine et diffuse des données comparables sur les politiques et les systèmes éducatifs européens. Les informations portent sur la structure et l'organisation des systèmes éducatifs à tous les niveaux d'enseignement. On y trouve des descriptions nationales des systèmes éducatifs, des analyses comparatives sur des thèmes spécifiques, des indicateurs et des statistiques. Son unité centrale européenne, établie à Bruxelles, assure la coordination et l'animation du réseau ainsi que son site Internet ; chaque pays ayant une unité qui appartient aux structures éducatives nationales, en France il s'agit de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).

Trente pays sont couverts par le réseau Eurydice : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède et la Turquie. On ne compte pas moins de onze langues officielles mais la majorité des ouvrages sont publiés en allemand, anglais et français.

Naissance d'une école populaire ?

Au groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul (59), l'inspecteur de la circonscription, les enseignants et les chercheurs nous ont longuement parlé d'une expérimentation pédagogique assez rare : depuis 2001, tous les enseignants de ces deux écoles mettent en œuvre la pédagogie Freinet et les effets de leur travail sont évalués par une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation de l'université Lille 3 (laboratoire THEODILE). Voici la synthèse que nous avons faite d'un passionnant échange avec eux. Pour en savoir plus, n'hésitez pas à vous plonger dans leurs différents écrits...

Du côté de l'inspecteur de la circonscription

Il est intéressant de faire connaître cette expérience parce qu'elle montre que l'expérimentation bien contrôlée – c'est-à-dire limitée dans le temps et évaluée – peut être bénéfique. Dans cette école expérimentale, la pédagogie Freinet est mise en œuvre, depuis la maternelle jusqu'au CM2, par des enseignants qui sont tous arrivés en même temps, par dérogation au mouvement des professeurs d'école. C'est assez rare. C'est le résultat d'une ferme détermination et de longues négociations avec l'administration, avec les syndicats, avec les parents d'élèves et aussi avec l'ICEM Nord-Pas-de-Calais (Institut coopératif de l'école moderne).

Dans ce quartier et dans cette école, la vie scolaire s'était beaucoup dégradée, violence et mauvais résultats scolaires. La situation de ce secteur, ingrate, semblait sans issue. Nous avons donc déposé un projet d'expérimentation auprès de l'inspecteur d'académie. C'est bien l'institution qui a installé l'expérience et qui a souhaité une évaluation de la part d'une équipe de chercheurs. Au départ, les enseignants (proposés par l'ICEM) ne connaissaient pas les chercheurs qui, eux-mêmes, n'avaient pas de liens avec ce mouvement pédagogique. Pour ces enseignants militants il s'agissait d'une véritable prise de risque. L'expérience montre que des militants peuvent entrer dans une démarche institutionnelle et évaluative sans perdre leur âme !

Comme la question était : « Est-ce qu'une pédagogie, comme la pédagogie Freinet, convient aux plus déshérités ? », il a fallu être très vigilant pour garder les élèves du quartier. En effet, les pédagogies « alternatives » atti-

rent prioritairement une population favorisée ou, au contraire, des élèves en très grande difficulté envoyés par d'autres écoles qui n'arrivent plus à faire face. De plus, ce genre d'expérience inquiète les milieux populaires. Certains parents s'en sont émus. Ainsi, il n'était pas question, au départ, de modifier la structure même de l'école et de rompre avec la forme classe, les parents avaient besoin de ces points de repères.

Ce type d'expérience est très fragile et il faut être attentif pour se faire accepter par le milieu au sens large : parents, collègues des autres écoles ou du collègue, institution, mairie, etc. L'équipe enseignante a vraiment joué le jeu aux différents niveaux. Aujourd'hui, en tant qu'inspecteur, j'ai des raisons d'être satisfait car les résultats sont inespérés au vu de la situation initiale (augmentations des acquisitions des élèves et réduction des actes de violence), de plus cette expérimentation a eu un effet dynamisant sur les écoles du secteur.

Du côté des enseignants

Pour nous enseignants, la pédagogie Freinet est une pédagogie de la rupture. En simplifiant on peut dire que « la vie entre à l'école et que l'école va vers la vie ». Au quotidien, cela signifie que nous partons de l'expression des enfants, de leur vécu, de leurs productions et que nous les relient à la culture scolaire, aux programmes, au patrimoine culturel extérieur. Entre les productions des enfants et les savoirs scolaires, nous faisons des liens même si cela reste toujours en tension. Ce qui est de l'ordre de la vie sociale de l'école, de la régulation des conflits passe en second et est toujours en lien avec la mise au travail des élèves, leur rapport au savoir et leurs apprentissages.

Ces conceptions engageant de profondes modifications des pratiques pédagogiques et une certaine prise de risque. La posture est anxiogène : il faut un étayage fort pour pouvoir accueillir l'événement, ce qui va venir, les productions des élèves. La mise en œuvre de ce type de pédagogie a été rendue possible par le travail d'équipe qui est très important ici. De la maternelle au CM2, nous sommes tous des professionnels expérimentés, avec un projet clair et

une ferme volonté de travailler ensemble. Nous sommes également en recherche permanente, avec beaucoup de co-formation et de formation continue. Pour innover, la confiance est essentielle : confiance dans l'équipe, confiance dans l'institution. Ces conditions sont réunies ici, ce n'est pas le cas partout. Nous revendiquons l'évaluation même si ce n'est pas facile, et même si l'on peut se demander pourquoi nous serions plus évalués que les autres. Il semble que cette approche affective et sensible des apprentissages évite toute mise à l'écart de gamins. Le creuset coopératif de l'école est très puissant. Cette pédagogie a transformé le rapport des enfants au travail, aux contenus scolaires et à l'école. Elle a aussi modifié le rapport des familles à l'école.

Du côté des chercheurs

Pour nous chercheurs, le plus caractéristique dans le travail fait ici, c'est la mise en œuvre d'un principe de base souvent évoqué mais très rarement appliqué : « Nul ne peut apprendre à la place de l'élève ». Dans cette école, les enseignants ne cherchent pas à transmettre des savoirs ou des savoir-faire mais véritablement à aider à apprendre et nous avons pu voir les effets tout à fait bénéfiques de ce mode de travail pédagogique.

On dit souvent qu'on ne sait pas grand-chose des effets des pédagogies alternatives. Aujourd'hui, nous avons cinq années de recherches, des données multiples qui, globalement, montrent que, s'il n'y a pas de miracle, il y a ces effets qui sont quand même extraordinaires pour cette population d'élèves et c'est suffisamment rare pour être noté.

Cette expérience montre qu'il n'y a pas nécessairement séparation et répartition dans le temps entre socialisation et apprentissages. Contrairement à nombre de discours courants, la centration sur les apprentissages a participé à la construction du calme, de la tranquillité. L'expérience montre aussi qu'il n'y a pas d'opposition entre fonctionnement collectif et individualisation des apprentissages. Les deux sont articulés. Les mécanismes pervers que l'on retrouve souvent dans l'individualisation – mise à l'écart de certains élèves, accentuation des disparités, etc. – ne s'observent pas ici.

Entretien réalisé avec

Sylvain HANNEBIQUE (enseignant)

Marcel THOREL (enseignant)

Pascale CALCOEN (enseignante)

Jean-Robert GHIER (inspecteur de l'éducation nationale)

Yves REUTER (universitaire, responsable de la recherche)

Cora COHEN (universitaire, didactique des sciences)

Anne-Marie JOVENET (universitaire, clinicienne)

Dominique LAHANIER-REUTER (universitaire, didactique des mathématiques)

Peut-on parler de « bonnes pratiques » ?

Pour nous enseignants Freinet, l'expression « bonnes pratiques » convient bien. Mais c'est difficile à expliquer. Il faudrait définir précisément la « méthode naturelle d'apprentissage » ou le « tâtonnement expérimental » et ce n'est pas simple ! Disons que les bonnes pratiques sont celles qui permettent aux enfants de travailler comme des travailleurs, d'accomplir leurs tâches : écrire des textes, mener des recherches-maths, faire des conférences, réaliser des œuvres artistiques, etc. Les bonnes pratiques ne sont pas prédéfinies, elles sont sans cesse ré-étalonnées. Elles sont bonnes si les tâches sont réalisées dans le calme, avec le soin qu'il faut et pour obtenir un résultat convenable. Par exemple, en maternelle, il s'agit de faire en sorte que l'enfant n'ait pas le maître comme seul référent. Les « bonnes pratiques » sont celles qui l'aident à s'affranchir de la relation duelle, à s'adresser aux autres et au groupe.

Pour les chercheurs, il n'y a sans doute pas de bonnes pratiques en général. Les recherches montrent que ce qui est efficace pour certains ne l'est pas pour d'autres. Mais ce qui est paradoxal ici, c'est que cette pédagogie en elle-même permet de générer de la différenciation, de produire des pratiques différenciées. Et, même si certains élèves en profitent plus que d'autres, nous n'avons pas rencontré d'élève véritablement mis en échec.

Le travail de recherche concernant les apprentissages scientifiques montre qu'ici les élèves reconnaissent davantage les savoirs de leurs parents, des autres élèves et aussi des enseignants. Ailleurs, les élèves pensent qu'on ne peut pas questionner le maître parce que ce serait avouer sa propre ignorance, qu'on ne peut pas non plus interroger les autres élèves ou les parents parce qu'ils ne savent pas. Dans cette forme de travail pédagogique, la manière dont les élèves sont écoutés est caractéristique : toute la classe est responsable des questions posées et des réponses qui sont apportées. On reconnaît à chacun du savoir ou une envie de savoir.

En recherche en didactique des mathématiques, on parlerait plutôt de « pratiques efficaces ». Ici elles sont efficaces parce que la cohérence, construite par les maîtres, est perçue par les élèves. Ici, partir du vécu signifie laisser aux élèves la responsabilité d'élaborer une question mathématique. C'est un pari didactiquement incroyable ! Il peut être tenu parce que les élèves s'en emparent effectivement, parce que le travail de chacun est accompagné par l'enseignant et par la classe et aussi parce que l'ensemble des principes qui le sous-tendent – comme le traitement de l'erreur – sont articulés entre eux.

La question du vécu est délicate. Si certains travaux tendent à montrer que les élèves de milieux populaires sont prisonniers de leur vécu, aucune recherche empirique n'a mis en évidence que le fait de travailler en classe à partir de ce vécu nuisait aux apprentissages. Dans les pratiques, s'appuyer sur le vécu des élèves, peut signifier de multiples choses. Ce qui est intéressant dans ce mode de travail pédagogique, c'est la manière dont le vécu des élèves est traité. Il est construit, reconstruit, codifié, mis en interrogation et toujours repris dans des relations et activités d'apprentissage. Il existe un véritable réseau de mise en relations de différents systèmes culturels : la culture légitime, la culture scolaire, la culture de la classe et la culture extrascolaire des élèves. Les maîtres Freinet ont des manières très intéressantes de théoriser cela avec la notion de patrimoine culturel de proximité.

L'approche clinique, quant à elle, montre clairement que ce qui est central dans cette école, ce sont les savoirs, les apprentissages. Et c'est une grande différence avec les autres écoles où des études ont aussi été réalisées. Quand les maîtres Freinet parlent de leurs élèves, ils évoquent, comme les autres, les milieux familiaux et sociaux mais ils mettent bien davantage l'accent sur ce que font les élèves. Ils regardent le travail des élèves et leur manière d'entrer dans les apprentissages. C'est également vrai lorsque les élèves parlent de leurs enseignants : le rapport très individuel et affectif, partout présent, est ici différent. Le rapport de chacun au groupe est aussi important, sinon plus.

Et les liens entre recherche et pratique ?

Nous enseignants étions, *a priori*, tout à fait intéressés par le travail de l'équipe de recherche Théodile, d'autant qu'il s'inscrivait dans une durée assez longue (cinq années) mais ne nous attendions pas à cette forme de recherche. Aujourd'hui nous commençons juste à nous comprendre mutuellement : les chercheurs ont découvert la pédagogie Freinet et nous

avons découvert le travail de recherche. Les logiques ne sont pas les mêmes. Nous avons dû comprendre que les chercheurs ne disposaient pas de l'expertise de la pratique et qu'ils ne se situaient pas dans la même temporalité : ils doivent passer du temps pour faire émerger ce qui n'apparaît pas à première vue. Chacun peut tirer un bénéfice de l'action de l'autre. Les rapports de recherche n'ont pas, directement, modifié les pratiques, mais ils ont eu une influence même diffuse, c'est certain. Mais cette recherche n'a pas été sans créer de troubles même si pour nous les apports sont très riches. Auparavant personne nous ne nous avait permis une telle réflexivité en nous parlant ainsi de notre activité.

Du côté des chercheurs nous voulons d'abord saluer les maîtres car il faut être solide pour supporter un tel suivi pendant cinq ans. Il a bien sûr fallu lever des ambiguïtés, comprendre et faire comprendre que l'on ne faisait pas de recherche-action, que l'on cherchait à décrire et analyser des effets de pratiques et non pas à les faire changer. Saisir aussi que nous n'allions pas travailler à partir des questions que se posaient les maîtres Freinet mais à partir de nos propres questionnements. Il est vrai qu'à certains moments, cela a été très dur. Pour les enseignants, par exemple, il était difficile que l'on ne leur donne pas un point de vue sur leurs pratiques. Ce qui nous importait, c'étaient leurs effets en termes d'apprentissages et on ne pouvait rien en dire dans l'immédiat. Il était aussi difficile pour eux de comprendre que nous pouvions tirer des conclusions, alors que nous n'étions pas là en permanence.

Il faut dire enfin que les échanges ont été, pour nous aussi, très riches. Ce mode de travail pédagogique dénaturalise les fonctionnements habituels et nous oblige à préciser et à interroger nos outils théoriques classiques d'analyse. De plus, les pratiques Freinet reposent sur des modes de théorisation très différents des nôtres et qui nous conduisent à interroger nos propres modèles : la question du vécu, celle du patrimoine culturel de proximité, etc. Sans démagogie, ce travail a participé de notre formation continue de chercheur. ■

Pour en savoir plus

Contact : yreuter@wanadoo.fr

YVES REUTER et CÉCILE CARRA. « Analyser un mode de travail "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005.

DOMINIQUE LAHANIER-REUTER. « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005.

ANNE-MARIE JOVENET. « Une "didactique appropriée aux difficultés des élèves" est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés ? ». *La nouvelle revue de l'AIS* n° 33.

YVES REUTER (dir.). *Une école Freinet : fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan, 2007.

Et, en août 2007, le congrès de l'ICEM. Informations disponibles sur : www.icem-pedagogie-freinet.org

► **Les enseignants issus des immigrations. Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école**

Frédéric Charles et Florence Legendre, Sudel, 2006, 217 p.

Ce livre est issu d'une recherche qui questionne les itinéraires des enseignants issus des immigrations et leurs représentations du métier et de l'école. Il compare les enseignants issus des immigrations et ceux « d'origine française » aux différents niveaux d'enseignement (primaire et secondaire). Dans leur parcours et leurs rapports au modèle républicain, ces enseignants sont-ils différents de leurs collègues ? Sont-ils plus sensibles aux questions de l'altérité et de la diversité dans l'école ? Doivent-ils leur réussite professionnelle à un surinvestissement scolaire ? Quel est le prix de leur mobilité sociale ? Quel est le rôle joué par leurs parents, leurs enseignants ou encore l'État ? L'expérience familiale de la migration modèle-t-elle leurs conceptions du métier ? Une enquête qui apporte un éclairage original.

► **Vous avez dit élèves difficiles. Éducation, autorité, dialogue**

Daniel Lance, l'Harmattan, 2007, 333 p.

Comment éduquer quand l'élève est en rupture sociale et scolaire et ne veut plus communiquer ? Daniel Lance aborde cette question d'une manière originale. Il reprend d'abord de savantes et passionnantes théories de la communication (en particulier le modèle dialogique de Francis Jacques). Puis, dans une seconde partie, il retrace et analyse la création d'une structure expérimentale qui deviendra la première classe relais des Alpes-Maritimes. Dans une troisième et dernière partie, il reprend les questions d'autorité et d'éducation. L'auteur, qui travaille les questions de violence et de désir (en référence à René Girard), conjugue trois approches : ses réflexions sur la communication, son travail et ses analyses sur les jeunes en difficulté, sa pratique et sa réflexion sur les arts martiaux.

► **Quelle légitimité de l'école dans une société en crise ? Journée d'étude du 9 janvier 2006**

N° hors-série des Cahiers d'Éducation & Devenir, 2007.

Ce sont les actes d'une journée organisée par l'association Éducation & Devenir. On y trouvera les textes des différentes conférences et interventions sur cette question de la légitimité de l'école. Des éclairages historique, juridique, sociologique, politique, etc., notamment ceux de Vincent Troger, Pierre Merle, Georges Felouzis, Philippe Meirieu ou Bernard Toulemonde.

► **Cultures à égalité**

Diversité, Ville-Ecole-Intégration, n° 148, mars 2007.

Malgré leur visée démocratique depuis longtemps affirmée, les politiques culturelles n'ont pas pleinement atteint leur but. Le caractère illégitime des cultures populaires demeure un défi pour l'école. Dans ce contexte, comment transmettre le patrimoine culturel et lutter contre les cloisonnements ou les ghettos culturels ? Quelles pratiques pédagogiques et quelles médiations mettre en œuvre ? Les nombreux et passionnants textes de ce numéro sont structurés autour de trois questions qui forment les titres des parties. Quelle culture ? La culture des uns, et des autres ? Comment transmettre la culture ?

► **Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit**

Gérard Chauveau, Retz, 2007, 135 p.

Un livre qui met en lumière le grand absent des polémiques sur les méthodes de lecture : le maître et sa pédagogie. Pour en finir avec la guerre des méthodes, Gérard Chauveau propose un bilan des travaux scientifiques récents sur la question de l'apprentissage de l'écrit (lecture-écriture). La première partie est consacrée aux méthodes d'hier et d'aujourd'hui et fournit d'utiles rappels historiques. L'auteur montre que de nombreux facteurs externes agissent sur l'efficacité des méthodes et qu'elles ne sont jamais seules responsables de la réussite ou de l'échec des apprentis lecteurs. La deuxième partie

analyse précisément l'apprentissage de l'écrit, présente ce qu'est le « savoir lire » indissociable du « savoir écrire », et quelles sont les compétences en jeu. La troisième partie envisage les méthodes d'apprentissage de demain et l'importance des pratiques pédagogiques des maîtres car, par-delà les méthodes, le rôle du maître et de sa pédagogie quotidienne est fondamental. Une introduction didactique à la question de l'apprentissage de la lecture destinée aux futurs et jeunes enseignants et à toute personne désireuse de comprendre les mécanismes du savoir-lire.

► **Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant seize ans**

Maryse Esterlé-Hedibel, PU du Septentrion, 2007, 309 p.

« Je décroche, tu décroches, il ou elle décroche. » Alors que l'on cherche à scolariser tous les jeunes, certains, dont le nombre est difficile à évaluer, deviennent « transparents ». Ce livre, issu de travaux de recherche, vise à mieux connaître « les populations déscolarisées ou jamais scolarisées avant l'âge de seize ans ». À partir de l'étude et de l'analyse de plusieurs histoires et parcours singuliers, l'auteur montre la complexité d'un phénomène qui mêle histoire scolaire et familiale, caractéristiques socio-économiques de la famille et de l'environnement, relations avec les pairs, rapport à l'école et au travail, interactions entre les différents protagonistes de la situation, jeunes ou adultes, etc. L'ouvrage expose également des situations où, loin du fatalisme de l'échec et du déterminisme social, des enseignants, des chefs d'établissement et d'autres adultes ont changé de regard et ont permis l'inversion de ces processus de déscolarisation.

► **Orthographe : à qui la faute ?**

Danièle Manesse et Danièle Cogis, ESF Éditeur, 2007, 250 p.

Vingt ans après avoir mené une étude sur le niveau orthographique des Français à l'école obligatoire, Danièle Manesse présente les résultats inquiétants d'une nouvelle étude menée sur 30 000 élèves de 25 collèges. Avec Danièle Cogis, elle analyse les types d'erreurs produites et se demande si l'orthographe française actuelle n'est

pas trop compliquée ? Partisanes de simplifications importantes de l'orthographe du français, les auteurs concluent en faisant des propositions de réforme de l'orthographe ainsi que sur son rôle au sein du « socle commun » des savoirs. Une importante étude scientifique à grande échelle pour éclairer les éternels débats sur la baisse supposée du niveau de l'orthographe des élèves.

L'occasion de rappeler un précédent ouvrage : *Le français en classes difficiles* (INRP, 2003, 128 p.). Ce livre est issu d'une recherche conduite avec des professeurs qui commençaient leur carrière dans différents collèges de la banlieue Nord de Paris. Il décrit les conditions exigeantes et spécifiques auxquelles sont confrontés les enseignants de français dans les classes difficiles.

► **Que vaut l'enseignement en France ? Les conclusions du Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCEE)**

Christian Forestier, Claude Thélot et Jean-Claude Emin, Stock, 2007, 293 p.

Que penser de l'actuel niveau des élèves ? Combien de jeunes gens sont en grande difficulté scolaire ? Quelles sont les forces et les faiblesses de notre système ? Pourquoi est-il injuste et sexiste ? Comment la France se situe-t-elle par rapport aux pays comparables ? Qu'est-ce qu'un « bon » lycée ? Le redoublement est-il profitable ou dommageable ? Les professeurs sont-ils convenablement évalués ? Dans une langue accessible à tous les professionnels et à tous les usagers de l'école, ce livre rassemble et commente les conclusions du haut conseil de l'évaluation de l'école (organisme officiel et indépendant) données entre 2000 et 2005.

► **Laïcité, croyances et éducation**

Spirale, n° 39, 2007. Jean-Paul Martin (coord.)

Une douzaine de textes d'historiens, philosophes, sociologues, pédagogues organisés en trois parties (Interpréter la laïcité. Éduquer à la laïcité : déontologie et pratiques. La laïcité scolaire, une exception française ?) pour réfléchir à ce qui est arrivé à la laïcité depuis une quinzaine d'années.

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

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

INRP | Centre Alain Savary | Centre national de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles | 19, allée de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07 | Tél. 04 72 76 62 37 | centre-alain-savary.inrp.fr/CAS | cas@inrp.fr