

Apprendre à tout âge

Si l'école est obligatoire de six à seize ans, les apprentissages commencent « avant cette période. Bien au-delà de ce temps de scolarisation, somme toute assez bref, apprendre concerne la totalité de l'existence humaine. Il y a quelques années, le *best-seller* *Tout se joue avant six ans* insistait sur les apprentissages précoces. Aujourd'hui des logiciels entraînant les neurones des seniors se vendent à des millions d'exemplaires. Apprendre est aussi un marché parfois rentable. C'est, somme toute, un sujet qui intéresse tout le monde et demande à être mieux connu et compris.

Un récent rapport de l'OCDE, *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage* (2007), affirme que le cerveau a d'infinies capacités d'adaptation, une immense plasticité. Il explique également que les apprentissages sont différents selon les âges de la vie. « Malgré cette plasticité permanente, il existe des périodes idéales ou "sensibles" durant lesquelles un apprentissage donné présentera une efficacité maximale. Pour les stimuli sensoriels (tels les sons du langage) et pour certaines expériences émotionnelles et cognitives (telle l'exposition à une langue), les périodes sensibles sont assez brèves et se situent à un âge assez jeune. D'autres compétences (comme l'acquisition de vocabulaire) ne connaissent pas de période sensible nette et peuvent être apprises de façon optimale tout au long de la vie ». Concernant les adolescents, les travaux montrent que c'est une période capitale pour le développement émotionnel et que les émotions guident ou perturbent le comportement et certains processus cognitifs tels que l'attention ou la concentration. Pour les adultes plus âgés, les scientifiques ont établi qu'il est toujours bénéfique d'apprendre : plus on multiplie les occasions d'apprendre, mieux on apprend et plus on limite le déclin cérébral.

Au-delà de l'influence de l'âge auquel se réalisent les apprentissages, celle de l'environnement est tout à fait prépondérante. Le rapport affirme que : « La plupart des façons d'améliorer le fonctionnement cérébral dépendent de facteurs simples et quotidiens – qualité de l'environnement social et des rapports humains, alimentation, exercice physique et sommeil – qui semblent tellement évidents qu'on a tendance à négliger leur importance. En prêtant attention à l'état du cerveau et du corps, il est possible de mettre à profit la plasticité cérébrale et de faciliter l'apprentissage. Il faut adopter une approche globale, qui tienne compte des liens étroits entre bien-être physique et intellectuel et ne néglige pas l'interaction entre aspects émotionnels et cognitifs ».

Dans ce numéro d'XYZep, vous trouverez des articles traitant des apprentissages avant, pendant et après la scolarisation obligatoire : les points communs, les différences, les moments essentiels... En se gardant, tout comme eux, d'une approche « trop scientifique » de l'éducation, concluons avec les neuroscientifiques : « L'école devrait faire en sorte que les enfants découvrent très jeunes le plaisir de comprendre, se rendant ainsi compte qu'apprendre est une expérience très agréable ». ■

Françoise Carraud, centre Alain Savary

■ ZOOM

Priorité aux difficultés et difficultés à prioriser

■ RECHERCHE

Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège

■ BOUSSOLE

Un point sur l'accompagnement éducatif

■ RESSOURCES

Entrée en maternelle : partager la réflexion

■ ENTRETIEN

Apprentissages et psychologie cognitive

■ BRÈVES

DOSSIER

Acquis des enfants et compétences des adultes

Des adultes ayant été scolarisés s'engagent dans des formations de base ou des processus de validation des acquis de l'expérience.

Comment s'effectuent leurs apprentissages ? Quels liens ont-ils avec leur scolarisation antérieure ? Dans ce dossier, Véronique Leclercq et Hugues Lenoir, chercheurs dans le champ de la formation d'adultes, décrivent et analysent les parcours de ces adultes, leurs représentations, le sens de leur engagement en formation.

INRP, Lyon, 12 et 13 mars 2008

Un séminaire de formateurs

Quelles évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire et dans les réseaux ambition réussite ?

Informations : <www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs> ou francoise.carraud@inrp.fr

Priorité aux difficultés et difficultés à prioriser

Entretien avec **Mathilde Rouault**, enseignante

A l'école d'Ilifaut située dans la circonscription de Loudéac de l'académie de Rennes, Yvain connaît des difficultés scolaires depuis le début du cycle 2. Comment le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) l'a-t-il aidé à les dépasser ?

Au début de l'année de CE1, en mathématiques, Yvain ne sait lire et écrire les nombres que jusqu'à 20 ; il ne peut résoudre des problèmes simples qui nécessitent d'utiliser les opérations... En lecture, il ne maîtrise pas la segmentation des mots inconnus, déchiffre mal les sons complexes et comprend peu le sens explicite d'un texte. Il a un comportement agité qui perturbe le groupe classe. Mais par où commencer ?

Durant les premiers mois d'école, nous avons établi un diagnostic à l'aide de ses premiers résultats, des analyses du livret scolaire et de l'évaluation nationale du début du cycle 2. Ces semaines ont été nécessaires à la fois pour instaurer une relation de confiance avec Yvain et pour bien connaître ses difficultés. Puis nous nous sommes concertés et les discussions de l'équipe ont permis d'affiner le diagnostic initial en identifiant les causes des difficultés repérées et en déterminant les compétences à acquérir. Nous avons alors choisi deux objectifs prioritaires en fonction de ce qui est, pour Yvain, le plus important et le plus utile, c'est-à-dire là où il avait les plus grandes difficultés. Or au regard du socle commun de connaissances et de compétences et aussi du résultat des évaluations d'Yvain, c'est d'abord en mathématiques qu'il accusait un retard important au point d'être bloqué dans sa progression. Venaient ensuite ses faibles capacités de lecture. Par ailleurs, nous sommes tombés d'accord sur l'idée qu'il était plus facile pour lui de réussir d'abord en

mathématiques. Il ne s'agit évidemment pas de le décourager mais plutôt de lui redonner le désir d'apprendre ! On envisage donc le plan de travail dans l'ordre suivant : l'association des désignations chiffrées, écrites et orales des nombres puis le déchiffrage des mots nouveaux et ensuite la compréhension des énoncés.

L'étape suivante a porté sur la rédaction du PPRE qui a été facilitée par un document d'aide que nous a fourni l'équipe de circonscription. Tout le monde y a participé. L'enfant s'est engagé personnellement en indiquant ce qu'il allait faire, pourquoi, comment et avec qui il allait travailler les mathématiques et le français. Sa famille y a également été associée et s'est accordée avec nous sur le soutien approprié qu'il convenait de proposer à Yvain chaque jour à la maison. Il a été ainsi décidé de faire avec lui des dictées de nombres et des lectures d'histoires courtes du manuel de cours préparatoire. Cependant ses parents se sont moins investis que nous l'aurions souhaité. La rédaction du PPRE nous a obligés à nous poser (et même à nous « pauser » !), à réfléchir pour préciser les modalités des actions en termes de stratégie, de démarche. Il nous a fallu choisir les outils et supports pédagogiques comme les cubes pour la numération ou la grille d'orthographe. Il restait à programmer les opérations : mathématiques de novembre à décembre, et français de janvier à février. Certes ce travail de formalisation demande du temps et paraît astreignant mais il offre un cadre de travail à tous y compris à Yvain et facilite la mise en œuvre du PPRE.

Un atelier individuel et quotidien est organisé pour l'élève. Là c'est son enseignante qui intervient. Durant un quart d'heure, dans un espace réservé de la salle de classe, il apprend à repérer des nombres dictés avec des cubes représentant des dizaines et des unités. Peu à peu les indices donnés sont moins nombreux et Yvain doit différencier les nombres de plus en plus finement. Il gagne ainsi en autonomie. Une fois par semaine, l'animatrice REP qui met en place dans les écoles les défis lecture, défis maths, prend en charge un groupe de besoin dans lequel se trouve Yvain. Dans ce groupe, il construit des nombres compris entre 20 et 100, à l'aide d'un tableau de numération. Au bout de six semaines, l'évaluation se révèle positive : il réussit sans hésiter à écrire les nombres dictés, à additionner sans recourir

L'école d'Ilifaut est un regroupement scolaire de quarante-cinq élèves répartis dans deux classes, CE1-CE2 et CMI-CM2. Elle est située en milieu rural.

L'équipe qui a réalisé ce travail était composée de l'enseignante Mathilde Rouault, de l'animatrice REP Annick Josset, du maître E Jacky Lars et du conseiller pédagogique Jean-Marc Moisan.

Vous trouverez sur le site de l'académie de Rennes <<http://www.ac-rennes.fr/gdossier/projad7/brochPPRE07.pdf>>, une brochure de quarante-deux pages intitulée : *PPRE, Programme personnalisé de réussite éducative*, avec au sommaire des textes présentant le dispositif et des exemples de mise en œuvre au premier et au second degrés.

À propos des textes officiels parus sur le PPRE, voir XYZep, n° 20, septembre 2005, rubrique Boussole : « Nouveaux dispositifs de réussite éducative ».

aux cubes, à utiliser une méthode pour le calcul des nombres décimaux.

Nous décidons de passer au deuxième objectif sur la maîtrise de la langue. Plusieurs actions sont coordonnées et réparties entre les membres de notre équipe : un atelier individuel et quotidien avec l'enseignante pour améliorer ses stratégies de lecture ; deux fois par semaine, en présence d'autres enfants, un atelier de repérage de syllabes avec le maître E, enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique.

À notre avis, ce PPRE a produit plusieurs effets combinés. Yvain a progressé en mathématiques car il ne fait plus aucune erreur dans les dictées de nombres, et aborde avec sérénité les dictées à trois chiffres. En français, il a fait de gros progrès en déchiffrage mais il lui reste à comprendre plus finement les textes qu'il lit, par exemple à mieux cerner les raisons qui poussent les personnages à agir dans l'histoire. Surtout, son regard sur lui-même et sur les apprentissages a changé. Il a une meilleure image de lui-même et accepte plus volontiers les activités qu'on lui propose. Il sait qu'il a réussi et qu'il peut encore réussir. Nous pensons également que notre équipe y a gagné en professionnalité. En effet, ce travail a pu nous aider à mieux élaborer un diagnostic, à prioriser davantage nos actions pédagogiques, à mieux travailler ensemble... Une réussite partagée ! ■

1. Document disponible en ligne sur le site de l'académie de Rennes : <www.ac-rennes.fr>



Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège

Élisabeth Nonnon, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, laboratoire THÉODILE

Le nombre d'élèves arrivant au collège en grande difficulté de lecture fait périodiquement l'objet de rappels institutionnels et médiatiques alarmistes. Ce phénomène d'annonce est à analyser, le nombre varie en fonction des définitions du savoir-lire et des épreuves, mais la persistance de tels échecs questionne l'école, ses capacités de prévention et de différenciation. Ces élèves sont le plus souvent intégrés aux classes ordinaires, où les apprentissages disciplinaires passent par l'écrit. Les intégrés aux tâches communes et les faire progresser pose aux enseignants de difficiles problèmes d'organisation du travail et d'identification des difficultés, des stratégies d'aide. Les débutants sont particulièrement confrontés à ce problème : face aux lecteurs en difficulté, les enseignants sont mis eux aussi professionnellement en difficulté.

Le premier objectif de ce numéro de *Repères* est de faire un point sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà des premiers apprentissages. Entre une approche spécialisée, voire médicalisée, et une approche globale et « sociale » souvent critiquée pour faire un trop grand crédit à l'acculturation aux pratiques écrites, comment différencier les difficultés, leur devenir au cours de la scolarité primaire et du collège ? Il faut d'abord

resituer le problème dans les évolutions du contexte : celle des populations du collège, simultanée à la montée des objectifs relatifs à l'écrit, qui généralisent des critères autrefois réservés à une minorité ; la mise en œuvre d'outils statistiques de mesure autorisant des comparaisons et la diffusion massive des résultats. Ayant fait l'objet d'analyses méthodologiques sévères, ces enquêtes doivent être questionnées (Rémond) et complétées par d'autres dispositifs : observation des conduites lors de tâches de lecture, entretiens avec élèves ou enseignants (plusieurs articles, qui convergent autour des principales difficultés : fréquence des non-réponses, niveau correct pour le prélèvement d'informations, échec pour les tâches d'interprétation nécessitant une évaluation rédigée). Mais il faut dépasser une approche globale : tous ceux qui sont confrontés à ces classes savent qu'il n'y a pas un mauvais lecteur type, mais une variété d'histoires scolaires et de conduites face à l'écrit, donc de modes possibles de retours à l'écrit. Cela pose la question de la prise en compte de rapports à l'écrit ancrés dans des contextes d'acculturation familiale spécifiques (Jaubert et Rebière), d'histoires de lecteur conflictuelles et fluctuantes (Frier et Guernier). Il y a en fait plusieurs périodes critiques pour les décrochages, chaque nouveau contexte modifiant le statut de l'écrit et la définition du « mauvais lecteur ». Il faut donc décrire finement les difficultés. Certains articles, centrés sur les lecteurs sachant déchiffrer mais comprenant mal, majoritaires dans les classes, rendent compte de leur hétérogénéité selon différents profils (Van Grunderbeecq et Payette), proposent des critères différenciant leurs stratégies pour s'acquitter des tâches scolaires (Parbeau) ou s'appuient sur d'autres tâches que les épreuves standardisées (Ledur et de Croix). D'autres s'attachent aux élèves de SEGPA en difficulté plus grave : ils montrent aussi la variété des difficultés derrière les trois niveaux distingués par l'évaluation ministérielle (David) et les méprises des élèves sur la nature de l'activité (Goigoux et Cèbe).

Le deuxième objectif est de présenter des pratiques à différents niveaux scolaires. Pour des enseignants de classe ordinaire, le problème est moins de trouver des entraînements spécifiques pour un travail intensif, décontextualisé que de prendre en charge ces élèves dans l'ordinaire de la classe

en même temps que les autres, pour des apprentissages notionnels et culturels plus larges qui supposent la lecture et s'acquière à travers elle. Si la tentation est grande de s'en remettre à des spécialistes, ils savent aussi que la réponse ne peut se chercher seulement dans un entraînement technique, mais qu'elle touche à la signification des activités pour les élèves, à leur rapport aux contenus scolaires. L'enjeu est d'aider à reconquérir la lecture sans se décharger sur des intervenants extérieurs, tout en assurant les apprentissages scolaires que les élèves de cet âge font à travers l'écrit. Plusieurs articles montrent que les enseignants mettent en œuvre des modalités d'aide, qu'ils évoluent dans leur pratique par la présence d'élèves différents qui les obligent à s'adapter. C'est à partir des conduites existantes que peut se développer une aide plus systématique. Les réponses diffèrent par la centration soit sur l'élucidation et le développement de gestes simples des enseignants dans les situations ordinaires, soit sur la recherche de progressions systématiques. Certains proposent un entraînement au contrôle métacognitif, d'autres des activités de classe visant l'intégration (des activités de remédiation dans un contexte scolaire plus large, des élèves en échec aux activités communes). Autant que les effets d'apprentissage, ces mises en œuvre montrent l'investissement des maîtres, ce qu'elles leur permettent de comprendre de l'activité des élèves. La tension demeure entre approches globales, inscrivant le retour à la lecture dans une démarche intégrative (sans être toujours en mesure de mesurer les effets précis sur le réapprentissage de la lecture) et approches analytiques, sérielles, aux procédures d'évaluation plus fiables mais dont les effets ne touchent pas forcément à la construction d'un projet de réapprentissage.

La variété des difficultés et des contextes, l'intrication des facteurs montrent la complexité du travail des enseignants et leurs dilemmes professionnels : ne pas aggraver l'étrangeté culturelle par les supports et les modes de lecture mais sans restreindre à des usages trop limités, exercer sans renoncer au sens, différencier sans isoler et aggraver la fracture scolaire, intégrer sans contourner les difficultés ou laisser à l'abandon. Cette complexité incite à être modeste dans les préconisations et dessine pour la recherche l'étendue des travaux à poursuivre. ■



Repères n° 35

Recherches en didactique
du français langue maternelle

Coordonné par Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux, ce numéro publié par l'INRP en 2007, fait le point sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà de la première période d'apprentissage et sur la connaissance de ces élèves que l'on

dit « non lecteurs », « mauvais lecteurs », « faibles lecteurs ».

Plus d'une vingtaine d'auteurs français et étrangers pour un numéro de trois cents pages organisé en quatre parties :

De quelles difficultés parle-t-on quand on parle de « mauvais lecteurs » ?

Observer en classe et écouter les « mauvais lecteurs ».

Pratiques enseignantes, travail scolaire, formation.

Travailler en classe avec les « mauvais lecteurs ».

Un point sur l'accompagnement éducatif

Michèle Théodor, centre Alain Savary

La circulaire du 13 juillet 2007

Elle vient compléter la partie « l'égalité des chances mieux garantie » de la circulaire de préparation de la rentrée 2007. Elle comprend trois parties : les objectifs et les publics, les contenus pédagogiques et les modalités de mise en œuvre.

Objectifs et publics

Dès la rentrée 2007 (ce devait être effectif « au plus tard le 5 novembre ») tous les collèges (publics et privés) de l'éducation prioritaire, notamment les collèges des réseaux « ambition réussite », ont dû mettre en place un « accompagnement éducatif » hors temps scolaire. « D'une durée indicative de deux heures, cet accompagnement sera organisé tout au long de l'année en fin de journée après la classe, quatre jours par semaine ». À la rentrée 2008, c'est l'ensemble des collèges qui seront concernés et, au-delà, tous les établissements scolaires du 1^{er} et du 2nd degrés. « Il s'agit d'assurer en toute équité à chaque élève quel que soit son milieu familial l'encadrement de son travail personnel, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture, conditions nécessaires au bon déroulement de la scolarité ». Les élèves de tous les niveaux de classe doivent être volontaires cependant ceux de 6^e sont particulièrement visés, cet accompagnement devant contribuer à assurer les bases de leur réussite scolaire.

Contenus pédagogiques

Deux temps sont prévus. Un temps d'aide aux devoirs et aux leçons : la forme « étude dirigée » est préconisée pour les élèves de 6^e afin d'assurer apprentissages fondamentaux et méthodologiques ; pour les autres il s'agit d'aide et de différenciation à leur offrir à travers une diversité d'activités. Un temps pour des activités sportives et artistiques et culturelles. Les premières s'appuieront sur les associations locales ainsi que sur l'association sportive du collège. Les secondes sont envisagées de façon très ouverte mais doivent déboucher sur « des réalisations concrètes par les élèves » et s'inscrire dans les « partenariats culturels locaux qui sont à poursuivre et à approfondir ». Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas oubliées ainsi que l'accès au Centre de documentation et d'information (CDI) pendant le temps de l'accompagnement éducatif.

Les modalités de mise en œuvre

Elles s'inscrivent dans la continuité de l'existant : dispositifs en place dans l'établissement,

avec le concours des collectivités territoriales et des associations. Dans les « réseaux ambition réussite » le dispositif d'accompagnement éducatif pourra être mis en place dans les écoles « en s'inscrivant dans les modalités d'accompagnement existantes ». L'accompagnement éducatif est un « projet » qui doit être présenté au conseil d'administration et intégré au projet d'établissement. La mise en œuvre des trois types d'activité doit être souple, mais il y a obligation pour chaque élève d'avoir, au cours de l'année, bénéficié d'activités dans « les trois domaines en fonction de [ses] besoins et de [ses] motivations ». Une large information est préconisée, notamment auprès des familles, lesquelles doivent donner leur autorisation. Études dirigées, aide aux devoirs et leçons doivent être de préférence assurées par des enseignants volontaires « avec le renfort » d'assistants pédagogiques ou d'assistants d'éducation. Les mêmes peuvent assurer les activités culturelles et sportives, mais on peut faire appel à des intervenants extérieurs également. « Les enseignants volontaires [...] percevront une rémunération sous la forme d'heures supplémentaires effectives. »

Ce qui change

L'obligation pour les collèges de prendre en charge la question du travail scolaire des élèves en dehors du temps scolaire et d'inscrire l'organisation de ce temps dans le projet d'établissement. La réinscription du temps des devoirs et des leçons dans l'espace scolaire. L'ouverture des CDI pendant les créneaux horaires de l'accompagnement éducatif. Pour les élèves de 6^e, le retour à la « forme d'études dirigées » que la charte de l'accompagnement à la scolarité avait « dépassé ». L'incitation des enseignants à prendre en charge cet accompagnement, moyennant rétribution en heures supplémentaires.

Ce qui interroge l'existant

Les références au contrat local d'accompagnement à la scolarité sont implicites, l'articulation entre les pratiques et les dispositifs existants – notamment les Programmes de réussite éducative (PRE) et les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) – et les nouvelles mesures le sont tout autant. Nombre de dispositifs d'accompagnement à la scolarité ont le souci d'impliquer les familles dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants, cette circulaire stipule la simple nécessité de les informer du dispositif d'accompagnement éducatif. Les activités culturelles et sportives seront-elles

De quoi parle-t-on ?

L'aide aux devoirs. C'est le « coup de main » pour faire le travail scolaire **Le soutien scolaire.** Il revêt aujourd'hui deux acceptations : une aide au travail scolaire vendue par des entreprises ou des personnes privées ou bien une aide dispensée à l'école, sur le temps scolaire, par les équipes éducatives. **L'accompagnement scolaire.** C'est une aide axée sur le travail et les apprentissages scolaires et dispensée dans un cadre partenarial sur le temps périscolaire par des intervenants variés. **L'accompagnement à la scolarité.** Il reprend, pour partie, les mêmes modalités. Il vise les élèves dont les familles ne sont pas dotées du capital culturel permettant la réussite scolaire ; une charte nationale en fixe le cadre ; au-delà de leur hétérogénéité, les dispositifs locaux proposent des activités socioculturelles ainsi que des activités de soutien scolaire. **L'accompagnement éducatif.** Il prévoit l'encadrement du travail personnel des collégiens, dans le cadre d'études dirigées pour les élèves de 6^e, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture.

gratuites pour les élèves ? Comment et par qui seront financés les activités et les salaires des personnels non enseignants ? Quels seront les modes de contractualisation avec les partenaires (collectivités, associations...) ? La généralisation à tous les établissements suppose l'efficacité de ces nouvelles mesures dont il conviendrait d'évaluer l'efficacité en associant étroitement l'ensemble des acteurs concernés.

Ce qui ne change pas

Le travail scolaire des élèves hors la classe interroge la professionnalité des enseignants : l'inscription du tutorat dans leurs missions, les objectifs qu'ils assignent à ce travail, les outils qu'ils donnent aux élèves pour les effectuer... Il a également un important impact sur la gestion du temps de l'enfant, les usages des temps et des espaces qui sont les siens, ainsi que sur le sens que les élèves donnent à l'école et aux apprentissages. Enfin, l'articulation des multiples dispositifs éducatifs interpelle l'ensemble des partenaires engagés dans la définition de politiques éducatives locales, et ce, à l'échelle du territoire et non pas seulement de l'établissement. ■

Acquis des enfants et compétences des adultes

Trois millions de personnes ayant été scolarisées sont aujourd'hui en situation d'illettrisme, un certain nombre d'entre elles s'engage dans des processus de formation d'adulte et/ou de *validation des acquis de l'expérience*. Comment s'effectuent leurs apprentissages aujourd'hui ? Quelle est l'influence de leur scolarisation ? Qu'est-ce qui leur a été utile ou bénéfique ? Qu'est-ce qui leur a manqué ? Qu'est-ce qui leur a nui ?

Formation de base des adultes et formation scolaire

Véronique Leclercq

Des adultes aux parcours et représentations divers

Si le terme d'illettrisme est utile aux politiques pour alerter l'opinion publique sur un problème, ce n'est ni une notion stable, ni une catégorie scientifique. La représentation que l'on peut avoir des personnes illettrées, comme personnes en situation d'exclusion sociale et professionnelle, est en partie fautive. L'enquête *Informations et vie quotidienne* (IVQ) montre qu'un pourcentage important de la population repérée en difficultés avec l'écrit est en emploi (57 %). Les trajectoires, les parcours, les types d'insertion professionnelle, sociale ou familiale sont très hétérogènes. Le point commun est un parcours scolaire ne permettant pas l'accès à un diplôme. Mais il y a de grandes variations. Certaines personnes, surtout les plus âgées, n'ont suivi qu'une scolarité primaire, d'autres sont issues des filières dites « de l'échec » (SEGPA¹ ou anciennement SES²), d'autres encore ont suivi une année, voire deux, de CAP³. Dans l'enquête IVQ, 46 % des personnes maîtrisant mal l'écrit

ont un niveau primaire et 26 % un niveau de secondaire technique ou professionnelle. Dans les échantillons de population auxquels nous avons accès par le biais de la recherche, on retrouve des parcours scolaires contrastés. Ainsi, dans un stage de formation de base se côtoient des stagiaires ayant arrêté l'école à huit ans (« Moi je ne suis allé à l'école que jusqu'à huit ans, après je suis allé en maison de correction », Daniel 45 ans), et des stagiaires ayant suivi en partie une formation au CAP. Ces différences de parcours signifient des rapports à l'écrit distincts et des performances inégales. Ce qui suppose des adaptations de la part des organismes de formation avec, quand les effectifs le permettent, la constitution de groupes de niveaux.

De même, les adultes en formation de base n'ont pas tous les mêmes représentations de l'école. Certains ont de mauvais souvenirs, d'autres non. Ils comparent souvent la formation d'adultes à ce qu'ils ont vécu à l'école. Certains disent : « C'est drôlement mieux, on est moins nombreux, on s'occupe de nous... Madeleine, la formatrice, est très gentille... ». Cet aspect affectif est très important et beaucoup se plaignent de ne pas avoir été suffisamment considérés à l'école : « Moi j'avais des problèmes et on ne s'est pas occupé de moi... ». L'exacerbation de la personnalisation de la relation pédagogique et des aspects affectifs constatés par d'autres chercheurs s'intéressant aux élèves en difficultés est ici confirmée (cf. XYZep n° 27, conférence de consensus). Dans leur manière d'analyser



Véronique Leclercq est professeur en sciences de l'éducation au Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP), université des sciences et technologies, Lille 1 et est membre du laboratoire Trigone, Lille 1. Elle est engagée dans la formation de base d'adultes faiblement qualifiés et faiblement scolarisés depuis plus de vingt-cinq ans, d'abord comme formatrice puis comme responsable pédagogique, formateur de formateurs, concepteur d'outils et enseignant-chercheur. Ses publications portent sur les pratiques pédagogiques et didactiques en formation de base, sur la connaissance des publics illettrés et l'évaluation des dispositifs de formation.

1. Sections d'enseignement général et professionnel adapté (au collège).
2. Sections d'enseignement spécialisé.
3. Certificat d'aptitude professionnelle.

leurs difficultés scolaires, certains s'attribuent aussi une forme de responsabilité : « Je faisais le con, je ne travaillais pas suffisamment, je ne comprenais pas ce que l'on attendait de moi... ». D'autres s'en dégagent et mettent en cause soit l'école et la malveillance de certains enseignants, soit leur propre famille : « Mes parents ne me suivaient pas, ils étaient absents, malades, etc. ». Il est difficile de dire laquelle de ces représentations est dominante. Ces analyses restent partielles et sont issues de mes observations et des travaux d'étudiants. Il demeure qu'il serait faux de croire que les souvenirs scolaires et les images de l'école sont toujours négatifs.

En revanche, on retrouve chez tous ces adultes en formation, la même difficulté à reconstruire leur parcours scolaire. Ils ont certaines difficultés à nommer les classes où ils étaient et parlent souvent de « classes spéciales » indiquant par là une certaine méconnaissance de l'univers institutionnel scolaire. Ils semblent aussi avoir des problèmes de repérage temporels. Une étudiante de thèse avait travaillé sur cette question.

Même si ses conclusions sont nuancées, on voit, dans les entretiens qu'elle a conduits, une grande difficulté chez une majorité de personnes à retrouver les étapes du parcours scolaire. Cela a-t-il été occulté parce qu'étant un passé douloureux ou bien oublié parce que s'agissant d'un passé sans importance ?

Des dispositifs et des pratiques de formation variés

La formation de base offre un paysage très contrasté. Les finalités et les objectifs des dispositifs des organismes de formation peuvent être radicalement différents. Certains insistent sur le développement personnel, d'autres ont des perspectives plus professionnalisantes ou davantage scolaires. C'est ce que j'avais exposé dans mon livre⁴. De plus, et même si des référentiels circulent, il n'y a ni programme ni uniformité du *curriculum* de la formation de base. Dans certaines régions comme en Haute-Normandie, Poitou-Charentes ou Nord-Pas-de-Calais, les organismes travaillent ensemble pour offrir

4. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. ESF éditeur, 1999.

La formation de base : un champ particulier de la formation d'adultes ?

La formation de base s'adresse à des publics de faible niveau de scolarisation et de qualification. Elle conjugue trois fonctions :

- une fonction compensatoire et de remédiation à une faible scolarisation ;
- une fonction d'accompagnement de personnes considérées comme menacées d'exclusion (migrants, minorités ethniques, chômeurs de longue durée, jeunes non diplômés...) ;
- une fonction de développement de l'employabilité de salariés ou de demandeurs d'emploi peu qualifiés.

La population ciblée se caractérise par un faible niveau de scolarisation, voire une absence de scolarisation dans le cas de personnes issues de l'immigration. Adultes ou jeunes adultes de niveau infra V (ce qui signifie qu'ils n'ont pas dépassé le niveau collège ou n'ont pas achevé le cycle complet de CAP ou BEP), ils ne peuvent accéder à des formations certifiantes ou qualifiantes, certains apprentissages fondamentaux n'étant pas acquis ou stabilisés.

Les formations de base peuvent alors représenter une première étape d'un parcours de formation générale et/ou de formation qualifiante de type CAP. Elles englobent les dispositifs de remise à niveau, de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation, de développement de savoirs de base en français écrit et oral, en mathématiques, en logique, etc. Les financements sont multiples : Fonds d'action sociale et de lutte contre les discriminations (Fasild), conseils régionaux, État, conseils généraux, Fonds social européen, municipalités, entreprises...

Le recours à la notion de savoirs de base, au milieu des années 1990, marque un élargissement de la définition de l'illettrisme, initialement centrée sur les questions de maîtrise de l'écrit. D'autres savoirs sont pris en compte : savoirs logico-mathématiques, savoirs professionnels, savoirs sociaux. Depuis quelques années le terme savoirs est remplacé par celui de compétences.

L'intervention éducative s'adressant à des populations de faible niveau reflète de multiples évolutions historiques, qu'elles soient économiques, sociologiques, pédagogiques ou politiques. Elle se situe au croisement de différents conflits scientifiques, idéologiques, et politiques.

Extrait de la note de synthèse de Véronique Leclercq : « La formation de base : publics, dispositifs, pratiques » in revue *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, n° 14, L'Harmattan, 2007.

une réponse territoriale un peu coordonnée. Mais ce n'est pas le cas partout.

Concernant les conduites didactiques en lecture-écriture, c'est aussi la diversité qui domine, même si chacun s'accorde à reconnaître que, pour rapprocher ces personnes avec l'écrit, il faudrait éviter les démarches trop scolaires. Nombre de formateurs recrutés rapidement et peu formés ont tendance à reproduire ce qu'ils ont connu à l'école. D'autres plus expérimentés et davantage formés élaborent des scénarios didactiques plus adéquats. Même si c'est considéré par certains comme trop « traditionnel », il importe de travailler les relations grapho-phonétiques. De nombreux adultes en formation ne maîtrisent pas bien ces correspondances, déchiffrent péniblement et n'accèdent pas au sens. Mais on ne peut se limiter à cette seule composante linguistique de la compréhension et de la production d'écrit. Il faut travailler la logique textuelle, la syntaxe, mais aussi des composantes socio-culturelles, pragmatiques, stratégiques etc. L'ensemble se réalisant dans le cadre de situations signifiantes et motivantes. Les séries de fiches avec des exercices à trous ne sont pas tout à fait appropriées ! Avec d'autres didacticiens⁵, je prône une approche basée sur des situations problèmes signifiantes et ouvertes, où les apprentissages constituent des réponses à des difficultés émergentes dans des tâches précises.

Les observations de cours que j'ai pu faire mettent en évidence certains modèles didactiques très axés sur les questions strictement linguistiques : on ne travaille que sur les aspects formels de la langue sans s'interroger sur les autres dimensions du langage. De plus, la grande hétérogénéité des groupes en formation conduit souvent les formateurs à individualiser les apprentissages en se focalisant sur des fiches de travail. Les moments collectifs ont tendance à disparaître. C'est, me semble-t-il, une dérive de l'individualisation. Comme si l'on ne parvenait plus à mobiliser un groupe autour d'un projet commun. Il est vrai que l'hétérogénéité est un gros problème : dans le même cours sont à la fois présentes des personnes qui ne peuvent pas rédiger un court message et d'autres qui parviennent à écrire des textes où ne persistent que des erreurs de morphologie ou de syntaxe.

Concernant la professionnalisation des formateurs, on peut dire que le processus est en marche mais qu'il reste inachevé. On peine quelque peu à garder la mémoire des avancées professionnelles et didactiques. Les questions se reposent sans cesse de la même manière ! Il y a toujours dans les organismes

de formation des contraintes économiques, des problèmes de budgets et de subventions... Difficile parfois de s'embarrasser de pédagogie.

Des difficultés liées aux représentations de l'écrit

Les différentes composantes de la lecture-écriture à travailler avec des faibles lecteurs et faibles scripteurs sont les mêmes pour les adultes et les enfants. La composante socio-affective étant, sans doute, plus importante dans la formation d'adultes. Les questions de représentation et de conception de l'écrit sont, elles aussi, capitales. Les difficultés instrumentales sont très liées à des conceptions de la lecture-écriture un peu décalées. Nombre de personnes en formation de base, par exemple, ne se sont pas approprié les fonctions de l'écrit (l'écrit pour communiquer, pour informer, pour transmettre un message, etc.) et n'ont pas intégré la notion de destinataire dans le processus de production. Dans une recherche sur les capacités d'autocorrection en production de messages courts, j'ai pu mettre en évidence certaines difficultés des adultes en formation. Une fois la production achevée et même si les phrases sont a-syntaxiques, ils ne peuvent pas modifier leur écrit. Ils se focalisent sur des aspects très locaux : des erreurs d'orthographe, des incorrections morphologiques. Ils ne peuvent pas se décentrer, revenir sur leur texte en se demandant si le destinataire va comprendre le message. C'est totalement lié à leur représentation de l'écrit. Pour eux il s'agit seulement de lettres, de mots, d'une bonne orthographe... Ils disent toujours : « Ah ! Je n'étais pas bonne parce que j'avais des problèmes d'orthographe », or ces questions orthographiques sont tout à fait anecdotiques par rapport à l'absence de structure des phrases et des textes. Les stratégies concernant l'écrit n'ont peut-être pas été suffisamment travaillées à l'école. Ces adultes n'ont que des procédures isolées : ils peuvent décoder, faire des hypothèses ou des inférences simples mais ne parviennent pas à mobiliser l'ensemble dans une perspective stratégique. Je pense que cela interroge aussi les pratiques des enseignants à l'école.

Une approche andragogique

Dans les formations de base, nous nous situons dans une perspective andragogique⁶, c'est-à-dire prenant en compte la spécificité des adultes. Le contexte est radicalement

Quelques articles récents de Véronique Leclercq

« Note de synthèse. La formation de base : publics, dispositifs, pratiques ». *Revue Savoirs*, n° 14. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 11-55.

« L'engagement en formation de base d'adultes de faible niveau de scolarisation ». *Revue Savoirs*, n° 11. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 89-106.

« La professionnalisation du métier de formateur spécialisé en formation de base ». *Éducation permanente*, n° 164, 2006, p. 105-118.

« L'innovation dans les pratiques de formation des adultes » *Revue Diversité*, n° 140. Paris : Scéren, 2005, p. 137-144.

« La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base de publics faiblement scolarisés : un processus inachevé », *VEI – Enjeux*, n° 136. Paris : Scéren, 2004, p. 187-202.

« Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement : l'exemple de 4 pays francophones », in *La littéracie, vers de nouvelles pistes de recherches didactiques*, LIDIL n° 27. Université de Grenoble, 2003, p. 145-160.

5. Par exemple Danièle de Keyser (*Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants. Guide méthodologique et pratique*. Retz, 1999) ou Noël Ferrand et la méthode ECLER (*Écrire, communiquer, lire, exprimer, réfléchir*).

6. Qui peut être défini comme : « l'art et la science d'enseigner aux adultes ».

différent de celui de l'école : la taille des groupes, l'organisation de l'espace et du temps, l'ambiance, etc. sont contrastés, de même que le rapport aux apprentissages ou à l'engagement en formation. Et, en même temps, les questions didactiques sont proches : « Qu'est-ce que lire et écrire ? Quelles compétences faut-il travailler ? Quels savoirs faut-il faire acquérir ? ». D'ailleurs les mêmes débats didactiques sur la lecture, agitent le monde scolaire et celui de la formation post-scolaire. Il y a sans doute à favoriser encore les échanges.

Lors de certains colloques consacrés à la formation d'adultes, des enseignants de primaire ou de collèges ont été invités. Certains IUFM, de leur côté, font appel à des spécialistes de la formation d'adultes. Ainsi, à Reims en 2000, un colloque sur l'illettrisme a été organisé par un IUFM⁷. Des Centres de ressources illettrisme (CRI) organisent des séances de travail associant des formateurs et des enseignants. L'essentiel serait d'échapper aux oppositions voire aux condamnations. Parfois des formateurs d'adultes s'étonnent vivement : « Quand même, ce n'est pas normal, les gens sont allés à l'école et ils ne savent ni lire ni écrire ! », « L'école fonctionne mal... ». Nous avons bien davantage intérêt à travailler ensemble sur la didactique en milieu scolaire et en milieu extrascolaire. Notre laboratoire (TRIGONE) est spécialisé dans la formation d'adultes et nous essayons de développer des ponts de recherche avec un autre laboratoire de sciences de l'éducation, (THÉODILE) qui s'intéresse aux didactiques scolaires⁸. Nous organisons des journées communes, par exemple sur l'évaluation⁹. L'intérêt est d'avoir des intervenants travaillant en formation initiale et en formation continue sur des didactiques différentes : français, éducation physique et

sportive, maths... Nous cherchons ce qui est commun et ce qui est spécifique.

Une approche par compétences

Depuis longtemps, en formation d'adultes nous parlons de compétences. Actuellement de nombreux documents de la Commission européenne y font référence. L'école ne peut pas rester en marge des réflexions et décisions autour de ces compétences clés qui devront caractériser « l'honnête Européen ». Le mouvement de réflexion sur la formation tout au long de la vie concerne aussi l'école. La notion de *continuum* impose de penser ensemble la formation initiale et la formation continue. Cela est plus facile pour les enseignants travaillant avec des publics particuliers (en SEGPA par exemple). C'est sans doute plus difficile pour les enseignants de collège ou de lycée qui connaissent mal, voire pas du tout, la formation d'adultes. Les rapports aux disciplines, aux programmes, aux diplômes et examens, les structures, les organisations spatiales, les découpages temporels présents dans les collèges et lycées sont radicalement différents de ceux de la formation d'adultes. À noter cependant que les collèges novateurs ou les lycées expérimentaux ont des dispositifs et des pratiques proches de ceux de la formation d'adultes. Les principes de l'andragogie sont très proches de ceux des méthodes actives. Et les sciences de l'éducation pourraient contribuer à rapprocher ces deux univers de formation. Actuellement, nous accueillons dans notre filière de licence des étudiants qui préparent le concours de l'IUFM tout en découvrant la formation d'adultes. C'est une belle ouverture ! ■

Entretien avec Véronique Leclercq

7. Actes du colloque : *De l'illettrisme aujourd'hui, apports de la recherche à la compréhension et à l'action*. Annie Gilles (coord.). CRDP Champagne-Ardenne, 2003.

8. Les trois laboratoires de sciences de l'éducation de Lille vont d'ailleurs fusionner : le CIREL, centre inter-universitaire de recherche en éducation de Lille, regroupera TRIGONE, THÉODILE et PROFEOR.

9. Nous avons publié un numéro des *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 57 de janvier 2006, « L'évaluation : regards croisés en didactiques ». Véronique Leclercq et Yves Reuter (coord.).

Faire valider mon expérience

Témoignage

Entretien avec Lionel Monthieux

Quel est votre métier ? Votre parcours professionnel ?

Après avoir travaillé dans un Institut médico-éducatif (IME) et dans un hôpital, je suis actuellement chef de cuisine dans un Institut thérapeutique d'éducation professionnelle (ITEP) qui accueille des jeunes ayant des problèmes de comportement. Avec une équipe de trois personnes, je m'occupe de la restauration des enfants et du personnel.

J'ai un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) de cuisine et un CAP de charcutier traiteur. J'ai commencé par la charcuterie et, comme je faisais des plats cuisinés, j'ai eu envie de mieux connaître la cuisine. Mon intérêt pour la charcuterie vient d'une rencontre : j'ai accompagné mon père serrurier

••• suite p. V

Travailler et apprendre

Hugues Lenoir

De quelques renversements

En France, la reconnaissance sociale du savoir est avant tout une reconnaissance académique qui est, le plus généralement, produite par l'Éducation nationale et ses services. Depuis la mise en place de la *validation des acquis de l'expérience*, cette reconnaissance est toujours académique mais l'Éducation nationale n'a plus l'entier contrôle de la production de ces connaissances. Les savoirs reconnus par la *validation des acquis de l'expérience* ne sont plus le résultat du travail des enseignants et des élèves, ils procèdent d'une activité. En effet, les savoirs se constituent de manière un petit peu anarchique, au sens noble du mot anarchiste « l'ordre moins le pouvoir » pour citer Elisée Reclus¹. Cela signifie qu'ils ne rentrent pas dans des logiques de programmes ou de contenus prédéterminés. Ils sont beaucoup plus empiriques. Depuis longtemps nous savions que le travail, l'activité professionnelle produisaient du savoir. Ce qui est nouveau, avec la *validation des acquis de l'expérience*, c'est la reconnaissance sociale des savoirs et connaissances en question produits dans et par l'activité.

De plus, l'acquisition des connaissances est, dans ce processus, le résultat de compétences professionnelles et/ou sociales à l'œuvre. C'est une deuxième révolution. Jusqu'à présent, les enseignants considéraient qu'à partir des connaissances acquises à l'école, les jeunes pourraient, dans leur activité profes-

sionnelle, mettre en œuvre des compétences. Dans la perspective de la *validation des acquis de l'expérience*, c'est exactement l'inverse : en travaillant ou en agissant, les personnes produisent des compétences et des savoirs de toute nature dont elles pourront déduire des connaissances et obtenir tout ou partie d'une certification reconnue.

Ces renversements peuvent interroger les enseignants qui perdent la maîtrise de la production du savoir tout en ayant la charge, avec les partenaires sociaux, de délivrer une reconnaissance sociale (une certification) de ces savoirs construits en dehors de l'école. Il faut d'ailleurs souligner que la *validation des acquis de l'expérience* n'essaye pas de mesurer les acquis mais tente de voir en quoi et comment l'expérience a produit des acquis. C'est-à-dire qu'elle s'intéresse autant au processus d'acquisition qu'à son résultat. De plus, au-delà des acquis *stricto sensu*, l'intérêt est de faire apparaître en quoi ces acquis de l'expérience sont transférables à d'autres réalités et à d'autres expériences. De faire voir aussi en quoi, ces acquis sont – ou ne sont pas – des bases solides et concrètes pour acquérir par l'expérience d'autres savoirs et d'autres compétences professionnelles ou sociales. En d'autres termes, la *validation des acquis de l'expérience* a une autre ambition que la très anxieuse, voire la très inutile, évaluation sommative, et ce tant pour l'individu que pour la société.

De quelques effets sur la vie personnelle, sociale et professionnelle

Les personnes qui s'engagent dans ce processus de la *validation des acquis de l'expérience* peuvent avoir, d'une manière ou d'une autre, échoué dans le système scolaire, ou bien avoir choisi de s'engager dans la vie



Hugues Lenoir est enseignant-chercheur à Paris X-Nanterre, responsable de la licence professionnelle de formation de formateur de son université et membre du conseil scientifique de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Il a co-dirigé *Éthique et formation en formation* (publiés chez L'Harmattan), et est l'auteur de nombreux articles sur la VAE et les adultes en situations d'illettrisme.

••• qui faisait des travaux chez un charcutier, son travail m'a intéressé. J'ai donc fait une formation en alternance pendant deux ans dans un Centre de formation des apprentis (CFA), pour la cuisine je suis allé dans un lycée professionnel. Puis j'ai travaillé, j'ai fait des saisons, je suis allé à l'étranger.

Pourquoi entreprendre aujourd'hui une validation des acquis de l'expérience ?

Cela devrait m'aider à réparer une erreur de jeunesse ! En effet, j'avais la possibilité de continuer les études après mon CAP de cuisine, mais comme j'avais dix-huit ans et envie d'être indépendant... Peut-être que si on m'avait davantage poussé à faire un bac professionnel... Depuis quelques années je souhaitais reprendre des études mais je ne voulais pas retourner à l'école, j'envisageais les cours du soir mais cela me semblait difficile. Et puis j'ai entendu parler de la *validation des acquis de l'expérience*, c'est un intervenant de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) qui nous l'avait présentée il y a deux ans. Cela m'a intéressé, je me suis davantage renseigné : j'avais le profil, les années de travail, l'expérience nécessaire. J'ai demandé un dossier et rempli le premier livret. Actuellement je termine le second livret qui est un petit peu plus complexe, surtout pour la rédaction.

••• suite p. VI

1. Elisée Reclus (1830-1905) était géographe, militant et penseur de l'anarchisme.

professionnelle. Et beaucoup de ces personnes sont satisfaites de ne pas être contraintes de revenir dans des dispositifs d'éducation formels dans lesquels elles ne sont pas à l'aise. Pour elles, le recours à cette démarche peut avoir plusieurs significations. On peut sommairement en distinguer trois.

Il peut s'agir d'une revalorisation narcissique personnelle, face à ses proches ou face à ses collègues et employeurs. Certaines personnes, qui ont été « dévalorisées » à l'école ou dans leur entreprise, veulent se prouver à elles-mêmes qu'elles sont capables d'obtenir cette certification. Et, même si elles ne vont pas au bout de la validation, cette démarche leur redonne le goût du savoir et des idées, l'envie d'apprendre, les remobilise d'un point de vue intellectuel, leur permet parfois de reprendre des études... D'autres personnes recherchent une reconnaissance de leur entourage (parents ou enfants plus diplômés). Elles souhaitent montrer qu'elles sont capables, elles aussi, d'obtenir des diplômes. Dans un troisième cas, les personnes visent une reconnaissance sociale au travail et particulièrement par rapport à leurs jeunes collègues qui ont des BTS ou des licences. Il s'agit alors pour elles de prouver à ces jeunes qu'il leur est possible d'obtenir les mêmes diplômes. De plus, cela peut les garantir contre d'éventuelles suppressions de postes car, pour les employeurs, ce qui prime c'est à la fois l'expérience professionnelle et le diplôme.

En bref, il n'y a pas un seul usage de la *validation des acquis de l'expérience*. C'est une démarche personnelle liée à une histoire, à des expériences singulières et elle obéit à des motivations, la plupart du temps, individuelles. Ses effets sont donc multiples et

prennent formes et sens selon les individus et leurs projets d'être ou de faire. Ils sont aussi le résultat de l'expérience de la *validation des acquis de l'expérience* elle-même, que je considère comme formatrice et porteuse, pour certains, de transformation identitaire. Mais, d'une manière générale, la *validation des acquis de l'expérience* permet peu d'évolution professionnelle en dehors d'un changement d'employeur. Les liens entre formation et promotion, comme ceux entre nouvelle certification et promotion sont de plus en plus ténus parce que cela engage des effets sur la masse salariale. Cela peut permettre de changer d'emploi dans de bonnes conditions (par exemple pour les comptables ou ingénieurs « maison ») mais c'est surtout valable pour les plus hautes qualifications, pour les niveaux V² c'est moins évident.

Apprendre autrement

Cette démarche de *validation des acquis de l'expérience* interroge l'école et ses modalités d'apprentissage. Certes, il convient de se préoccuper des acquis mais il serait aussi nécessaire, à l'école, d'envisager les processus à l'œuvre lors des apprentissages. En d'autres termes, il faudrait engager une analyse réflexive sur le comment et le pourquoi des acquisitions. L'adoption de cette gymnastique intellectuelle favoriserait, ultérieurement, l'analyse réflexive de son activité afin de pouvoir y repérer d'éventuelles acquisitions liées aux compétences exercées. Elle permettrait donc la mise en place de savoir-faire en matière d'analyse de l'activité, savoir-faire indispensables à une démarche de *validation des acquis de l'expérience*.

2. C'est-à-dire les niveaux du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et du Brevet d'études professionnelles (BEP).

...

Ce que vous avez appris à l'école vous aide-t-il pour faire cette validation des acquis de l'expérience ?

Non, je pense que cela porte bien son nom, c'est mon expérience qui compte. Bien sûr il y a les bases que j'ai eues à l'école, quelques éléments de gestion que j'ai appris en classe mais j'ai surtout acquis des connaissances par moi-même, en regardant. Comme j'ai travaillé dans beaucoup d'endroits, j'ai rencontré de nombreuses personnes et vu beaucoup de choses : je suis très curieux, je regardais, j'écoutais... Avant ma formation professionnelle, j'ai eu un cursus normal, je me suis arrêté en quatrième. J'ai appris à lire, écrire, l'histoire, les mathématiques, etc., cela m'est utile parce que si je ne savais ni lire ni écrire, je serais en difficulté. En fait l'école vous donne les bases de la vie et la formation professionnelle vous inculque les bases du métier tout en revenant sur les bases de l'école traditionnelle.

Je garde un bon souvenir de ma formation professionnelle. J'ai eu la chance d'avoir de très bons profs, à l'école comme en entreprise. J'ai travaillé avec des gens très intéressants que je ne remercie jamais assez, notamment en charcuterie. Je suis toujours en relation avec la personne qui m'a formé en charcuterie, je lui demande facilement des conseils. J'ai de moins bons souvenirs du collège, c'était trop théorique pour moi. J'ai choisi un métier manuel parce que la théorie ce

• • • suite p. VII

Il faudrait également s'interroger sur la place de l'écrit prouvant l'acquisition des compétences. L'administration de la preuve aujourd'hui, en matière de *validation des acquis de l'expérience*, est le plus souvent articulée à une capacité à écrire dont on déduit les savoirs et les compétences acquises. Cette exigence de production écrite met trop souvent en difficulté des individus de niveau V, réputés compétents dans leur emploi, mais qui sont dans l'incapacité ou en grande difficulté pour le prouver par la voie de l'écriture. Apprendre autrement signifie donc donner plus de place à l'oralité comme support et comme moyen de démonstration des acquis. Apprendre autrement, c'est encore donner à chacun les moyens de s'exprimer à l'oral puis à l'écrit pour faire entendre sa voix et sa voie dans la sphère sociale et, éventuellement, pour s'y faire reconnaître par la validation.

Il s'agit aussi de donner du sens aux apprentissages en se centrant davantage sur l'activité et le désir des élèves. On pourrait, à partir de fabrications concrètes, élaborer les savoirs fondamentaux, donner plus de place à une pédagogie inductive. C'est un principe d'apprentissage qui renvoie au développement naturel, à l'envie naturelle d'apprendre et qui n'est pas suffisamment pris en compte à l'Éducation nationale. Nous donnons, dans les premières années, trop de place à l'abstraction et selon moi, chaque chose vient en son temps. À l'école, le savoir à acquérir est défini par l'État qui est représenté par l'enseignant. C'est le savoir pour le savoir et non pas le savoir pour devenir et être autonome. C'est le savoir de la reproduction sociale qui prime avant tout, pas celui qui est néces-

saire à la construction d'un individu libre et responsable. De plus, ce savoir ne correspond pas nécessairement à ce qui intéresse l'enfant. Il faudrait renverser un petit peu les processus mais cela implique peut-être une autre conception de la société.

Il faudrait également ouvrir l'école. Les écoles de la République ont été construites pour enfermer les enfants, pour qu'ils n'aient pas de contact avec l'extérieur afin de les « protéger » des influences « étrangères » et parasites. L'ouverture sur l'extérieur aurait montré la dure réalité et le vrai monde : les différences de classe, les différences de religion, et d'autres différences encore. Or il importait de conformer tous les enfants au modèle « unique » construit par et pour la République délégataire. Aujourd'hui les écoles se sont ouvertes mais il faudrait faire plus en faisant participer le quartier et tous les acteurs de l'environnement et pas seulement les parents d'élèves. Nombre de personnes, dans les quartiers, ont beaucoup à apporter : des expériences, des savoirs que les instituteurs et les professeurs n'ont pas, des points de vue... Il y a beaucoup de richesses sociales dont l'école pourrait bénéficier. Cela permettrait aussi une meilleure reconnaissance d'autrui, plus de tolérance, d'acceptation de la différence, etc.

Associer travail et éducation

Grâce à la *validation des acquis de l'expérience*, on pourrait imaginer que, pour peu que les collègues soient formés à cette question dans les IUFM, soit mis fin à cette dichotomie un peu mortifère entre le travail et l'éducation. Il ne faut pas que l'éducation ne soit qu'un

••• n'était pas pour moi. J'ai aussi de mauvais souvenirs de l'école primaire. Au CE1 ou CE2, le directeur m'a donné une gifle parce que je n'arrivais pas à bien écrire ce que la maîtresse me demandait. C'était humiliant et injuste. Avec le recul et avec mon expérience professionnelle actuelle je pense vraiment que ce n'était pas de la pédagogie. En revanche je me souviens avec plaisir des cours de physique chimie au collège. J'aimais beaucoup les expériences que l'on faisait. Je me souviens encore du nom de mon enseignant. En histoire géographie aussi c'était très intéressant. Mais je n'aime pas écrire et je le regrette d'autant plus que maintenant je fais beaucoup de fautes d'orthographe. Avant j'aimais bien les rédactions mais j'ai toujours eu de grosses difficultés en orthographe. Je regrette, je me dis que si j'avais mieux travaillé enfant, si j'avais continué mes études... Peut-être aussi que les enseignants pourraient être un peu plus « psychologues » et moins répressifs. On me disait souvent que j'étais nul, que je n'arriverais à rien... J'aurais dû être plus fort que ces paroles.

La *validation des acquis de l'expérience* c'est aussi pour moi une reconnaissance, une manière de leur montrer que je peux réussir. C'est un défi personnel. J'aimerais bien devenir éducateur en cuisine, professeur de cuisine. Former comme moi j'ai été formé, transmettre la passion qu'on m'a donnée, la même chance que j'ai eu dans ce milieu professionnel. Et puis je voudrais aider ces jeunes qui sont en difficulté ou en échec. Ils ne sont pas bêtes mais ils sont en rupture sociale avec de gros problèmes de comportement. Avec cette *validation des acquis de l'expérience*, je vais rattraper le retard et acquérir la reconnaissance. ■

outil pour préparer au travail. L'éducation a bien d'autres missions. Elle doit former les esprits, former les esprits à la dimension critique, à la distanciation, à la capacité à prendre les décisions de manière autonome, ce sont des aspects fondamentaux. Mais cette rupture entre ces deux lieux d'exercice de la vie que sont l'école dans un premier temps, le travail dans un deuxième temps, me paraît tout à fait inopportune. Pour cela je me rattache à plusieurs courants pédagogiques et, plus particulièrement, à celui de la pédagogie intégrale qui a été prôné dès le milieu du XIX^e siècle, d'abord par Charles Fourier, ensuite par Pierre Joseph Proudhon et puis, ultérieurement, par les syndicalistes révolutionnaires.

Il faut tenter de faire en sorte que travail intellectuel et travail manuel s'associent, préparent des individus complets qui soient capables d'agir et capables de penser. L'école ne doit pas seulement servir le travail mais il faudrait changer les représentations du travail présentes dans les écoles et les structures éducatives. Cela permettrait d'accepter le fait que l'on peut apprendre autrement, que l'on peut apprendre dans et par l'activité. Encore une fois, cela nous inscrit dans le cadre de grands courants pédagogiques très connus qui l'ont déjà dit, chacun à leur manière. Je fais particulièrement référence au

courant structuré dans les écoles nord-américaines autour de John Dewey et au *Learning by doing* ou bien à la pédagogie coopérative de Célestin Freinet. Dans ces perspectives-là, on accepte très bien que, à l'école, on peut apprendre en faisant, en « travaillant ». Quand, à l'école, on apprend en faisant, on apprend les savoirs de base, les savoirs nécessaires au développement intellectuel.

Ainsi, quand on est éducateur ou enseignant et que l'on participe à un jury de *validation des acquis de l'expérience*, on peut accepter que le candidat ait aussi appris en agissant dans d'autres lieux, d'autres circonstances, d'autres contextes que ceux de l'école. Ces activités élaborées en dehors de l'école, comme celles organisées par les éducateurs permettent la production d'un savoir qui peut avoir une validation légitime par des instances ministérielles (ministère de l'Éducation nationale ou autres). Il faudrait vraiment changer de représentations, tant du côté des éducateurs, que du côté des enfants et construire ensemble de nouvelles représentations du travail et de l'éducation. Du côté des certificateurs également. Si l'on accepte les théories de Dewey, on doit aussi accepter la validation des acquis de l'expérience ! ■

Entretien avec Hugues Lenoir

Qu'est ce que la VAE ?

La VAE ou *Validation des acquis de l'expérience* permet d'obtenir, en totalité ou en partie, un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Dans la majeure partie des cas, le candidat doit remplir un dossier détaillant son expérience professionnelle et les compétences acquises. Il se présente ensuite devant un jury qui décide de valider tout ou partie du diplôme visé. Toute personne, quels que soient son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation a droit à la reconnaissance de son expérience : salariés, non salariés, demandeurs d'emploi indemnisés ou non, personnes ayant exercé des activités sociales, bénévoles, etc. La seule condition requise est d'avoir exercé une activité d'une durée de trois ans au minimum en rapport avec le contenu du diplôme visé.

La totalité de la certification peut être acquise suite à la délibération du jury. En cas de validation partielle, le jury peut faire des recommandations et préconisations. Il peut proposer au candidat de retourner vers des structures d'éducation formelle et de compléter son cursus pour atteindre les aptitudes réputées manquantes par des processus habituels d'éducation, (retour à l'école, retour à l'université). C'est une version très classique de la validation. Ou alors et, cela me paraît plus intéressant, le jury peut renvoyer le candidat vers de nouvelles activités, de nouvelles expériences créatrices des savoirs dits manquants. Plutôt que de rediriger les gens systématiquement vers l'école ou l'université, il est possible de les orienter vers de nouvelles expériences comme lieux de production des savoirs et des compétences dont il faudra apporter la preuve ultérieurement. Expériences qu'il faudrait bien sûr guider, accompagner, tutorer. Ceci me paraît tout à fait essentiel pour ne pas complètement rescolariser le processus de *validation des acquis de l'expérience* qui, à son origine, a une tout autre ambition.

Il existe un Dispositif académique de validation des acquis (DAVA) par académie. Voir le portail de la VAE : <<http://www.travail.gouv.fr/vae/640.html>>

Entrée en maternelle : partager la réflexion

Entretien avec **Thierry Vasse**, inspecteur de l'éducation nationale



Accueillir à la maternelle

L'entrée à l'école maternelle constitue un enjeu fondamental pour la poursuite de la scolarité. Certaines familles font le choix, lorsque cela est possible, de scolariser leur enfant avant l'âge de trois ans. L'école doit donc s'adapter à cette réalité. Force est de constater que si tous les enfants ne sont pas prêts à entrer à l'école avant trois ans, et ce pour toutes sortes de raisons, les écoles ne sont pas toujours prêtes à accueillir un enfant si jeune. La formation des enseignants est donc essentielle et le document d'accompagnement des programmes *Pour une scolarisation réussie des tout petits*¹ constitue un outil précieux. Pour réussir cette première scolarisation, que l'enfant ait deux ou trois ans, il est nécessaire de partager la réflexion avec les autres professionnels de la petite enfance et de définir, avec les pédiatres, les médecins de la Protection maternelle infantile (PMI), les éducatrices de jeunes enfants, les assistantes maternelles, les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), les conditions d'un accueil réussi. Quels sont les critères d'entrée en maternelle ? Comment identifier les points de repères essentiels permettant de travailler en amont avec les parents ?

Travailler en partenariat

En Loire-Atlantique, un stage a été élaboré en collaboration avec le Centre de formation des éducateurs de jeunes enfants des Pays-de-Loire et cinq communes de la région. Il est ouvert à tous les professionnels des crèches, haltes garderies, lieux multi-accueils, aux assistantes maternelles travaillant à proximité des écoles et les municipalités ont libéré les ATSEM pour qu'elles partagent, durant quatre jours, cette formation avec leur enseignante. Le stage, d'une durée de trois semaines pour les enseignants, accueille sur des journées spécifiques une trentaine d'ATSEM et une quarantaine d'autres professionnels. La matinée est

consacrée à une conférence et l'après-midi au partage des conceptions et des pratiques sur des thèmes comme la santé, l'évolution de la famille, les problématiques de la petite enfance aujourd'hui, etc. La visite des différentes structures permet également de développer une meilleure interconnaissance. Cette construction d'une culture commune est fondamentale dans le cadre d'un travail partenarial. Bien évidemment, les autres temps de formation destinés aux enseignants sont consacrés à une réflexion approfondie sur les activités pédagogiques. La maternelle est une école : comment organiser les apprentissages pour des enfants de deux ans, de trois ans ? Comment les aider à se construire comme élèves ? La spécificité des classes de petites et toutes petites sections nécessite un accompagnement des maîtres pour développer les approches pédagogiques et didactiques adaptées. L'efficacité d'un tel stage est sans aucun doute liée à l'analyse commune des particularités du contexte et des besoins des acteurs de terrain. Il ne peut produire d'effets positifs que si l'encadrement favorise la mobilisation des acteurs, la mise en réseau, la synergie des différents partenaires.

Les effets de la formation

À l'issue du stage, certaines écoles ont mené des projets sur l'aménagement des espaces pour les petites et toutes petites sections. Les responsables des collectivités territoriales, étant sensibilisés aux enjeux de l'accueil en maternelle, apportent davantage leur concours. La mise en place de commissions « petite enfance » qui rassemblent, une fois par trimestre, l'ensemble des structures, est un dispositif précieux. Toutes les problématiques y sont abordées : santé, sommeil, besoins nutritifs, scolarisation mais aussi les

situations particulières. Les échanges visent à mettre en œuvre ce qui est le plus bénéfique pour chaque enfant en créant de la souplesse dans le passage entre les différents modes de garde. La notion de progressivité dans la scolarisation est au cœur du projet éducatif, elle est réfléchie et assortie d'exigences comme la fréquentation régulière en maternelle. Cette collaboration a permis de réaliser une plaquette en direction des parents pour qu'ils puissent identifier chaque lieu : qu'est-ce qu'on y fait ? Quels sont les professionnels qui y travaillent ?

Pour faciliter la première entrée à l'école, des actions qui favorisent la proximité entre l'école maternelle et les structures de quartier ont été développées. L'école ne doit pas être vécue comme un lieu d'abandon mais de promotion. Afin de prévenir l'angoisse de la séparation, les parents sont incités à « préparer » leur enfant en le confiant soit à la famille, soit à des lieux multi-accueils. Et les enseignants de maternelle sont présents, lors de la préentrée, dans les structures d'accueil pour rencontrer leurs futurs élèves et leurs parents. De même, les éducatrices de jeunes enfants accompagnent les tout petits les premiers jours d'école. Ce sont là des dispositifs faciles à mettre en œuvre et porteurs d'effets très positifs. La visibilité de ce partenariat est très rassurante pour les parents.

Réussir son entrée à l'école et sa scolarité sont essentielles pour les enfants et leurs parents mais aussi pour la société dans son ensemble.» ■

1. On peut le télécharger à l'adresse suivante : http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/accueil.htm

Thierry Vasse, inspecteur de l'éducation nationale, s'est depuis longtemps intéressé à l'école maternelle et plus particulièrement à la première année de scolarisation. Pour permettre aux enfants d'être accueillis dans les meilleures conditions, il a coanimé un stage organisé par l'inspection académique de Loire-Atlantique, en collaboration avec les partenaires de la petite enfance

Sur le site l'inspection académique de Loire-Atlantique, à l'adresse :

http://www.ia44.ac-nantes.fr/04136375/0/fiche___pagelibre/&RH=EcoMat,

vous trouverez un guide *Actions de préparation à l'école maternelle*, avec un chapitre consacré aux actions spécifiques en ZEP.

À l'adresse http://www.ia44.ac-nantes.fr/37312812/0/fiche___pagelibre/&RH=EcoMat, vous pourrez télécharger un document de 86 pages, réalisé en 2004 et intitulé *L'entrée de l'enfant à l'école maternelle* ; ce sont les actes du stage départemental regroupant différents partenaires de la petite enfance autour des enjeux de la première scolarisation.

Apprentissages et psychologie cognitive

Entretien avec Annick Weil-Barais



Annick Weil-Barais est professeur des universités, directrice du laboratoire de psychologie, « processus de pensée ».

Elle travaille notamment sur les questions d'apprentissage, de développement intellectuel et d'interactions éducatives.

Elle a dirigé Les apprentissages scolaires. Paris : Bréal, 2004.

Spécialiste des apprentissages j'ai, comme chercheur, surtout travaillé sur les apprentissages conceptuels, sur les formes de raisonnement qui étaient réputées, d'après Piaget, se développer à l'adolescence. J'ai ainsi pu constater que les formes de raisonnement étaient fortement associées au système conceptuel¹ des enfants. J'ai d'abord travaillé sur des concepts scientifiques, en biologie puis en physique. Aujourd'hui, comme professeur et responsable d'un laboratoire de recherche, je travaille sur d'autres apprentissages et m'intéresse particulièrement aux débuts des apprentissages.

Des travaux sur les débuts de l'apprentissage des nombres

Il y a actuellement en cours une thèse sur les débuts de l'apprentissage des nombres (Yean Cho). Ce travail concerne des enfants entre trois et cinq ans dans des contextes d'interactions entre mères et enfants. Nous avons inventé un « jeu de marchande » avec des objets, des étagères, des étiquettes avec des prix ou les noms des objets... Nous expliquons aux mères que l'on teste un jeu (on ne parle pas de jeu mathématique) et nous leur suggérons de choisir ce qu'elles veulent dans le matériel proposé. Ce travail a été fait avec des mères françaises et des mères coréennes (de même niveau social bien sûr). Après les bonnes performances des élèves coréens aux évaluations PISA, nous voulions savoir s'il existait, dans les familles coréennes, des

activités mathématiques plus précoces. Dans notre étude, les mères coréennes prennent tout de suite des étiquettes avec des chiffres, ce que les mères françaises ne font pas. Dès quatre ans, les enfants coréens manipulent avec leur mère, des chiffres écrits, font des additions et des soustractions, comptent parfois jusqu'à cent ! Aucune mère française ne fait cela avec son enfant. Les mères françaises et coréennes ne proposent ni les mêmes activités ni le même étayage. Leurs systèmes d'attente relatifs aux compétences mathématiques de leurs enfants sont très différents. Or ces systèmes d'attentes vis-à-vis des possibilités d'apprentissage des enfants sont essentiels. Quand on les interroge, les mères françaises disent ne pas prendre les étiquettes avec les chiffres parce que les enfants sont trop petits, que ce sera pour plus tard, etc.

Est-il, pour autant, important de savoir compter jusqu'à cent à quatre ans ? Ou seulement à six ans ? Quelles sont les conséquences de cette différence de deux années ? Difficile à assurer, mais il se peut que certaines compétences très singulières, faciles à construire quand on est petit soient, ensuite, plus difficiles à acquérir. Entre deux et quatre ans, les enfants ont une flexibilité mentale assez extraordinaire, c'est le moment où le cerveau se développe et certains apprentissages faciles à un certain âge pourraient être plus difficiles ensuite. C'est attesté dans le domaine du langage : certains enfants en rééducation orthophonique peinent à dire les phonèmes alors qu'ils n'ont ni problème auditif, ni difficulté de mémoire. C'est simplement une activité qu'ils n'ont jamais faite. Ils sont habitués à un traitement global des mots ou des expressions et comprennent grâce au flux du langage.

Pour les apprentissages numériques, des fonctions cognitives essentielles interviennent. Il a été constaté que les enfants ayant les moins bonnes performances dans les opérations ont une mémoire de travail² des nombres plus faible. Et les enfants de milieux défavorisés ont une mémoire de travail inférieure à celle des enfants de milieux favorisés. Il y a des travaux sur la question mais on n'explique pas ces différences. De même concernant l'attention, il y a des différences entre les enfants de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés. Ces différences s'estompent avec la scolarisation. Nombre

d'études américaines montrent qu'un certain niveau de pauvreté économique est associé à de moindres performances cognitives. En France, il y a très peu de travaux sur ce sujet. Il me semble que la question des enfants des milieux défavorisés n'intéresse les politiques que d'un point de vue pathologique et dans la mesure où les enfants sont perturbants ou violents ; on ne cherche qu'à prévenir les troubles des conduites.

Des travaux sur la lecture et les très jeunes enfants

Une de mes étudiantes travaille sur les apprentissages de la lecture à un âge très précoce, chez des enfants de deux ou trois ans. Elle s'intéresse à la construction des compétences cognitives nécessaires pour apprendre à lire. D'un point de vue cognitif, la conscience phonologique c'est-à-dire la capacité de l'enfant de pouvoir isoler les phonèmes constituant les mots est un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage de la lecture. C'est ce qui permettra ensuite d'associer des phonèmes et des graphèmes. Car, malgré toutes ses irrégularités, notre système d'écriture est basé sur une correspondance graphophonétique. D'autres aspects de la langue sont importants (les règles étymologiques, morphologiques, etc.) mais le découpage de la langue en phonèmes est essentiel pour l'apprentissage. Mes collègues qui ont travaillé avec de jeunes enfants (de la maternelle au cours préparatoire) observent, dès les débuts de l'apprentissage, de très grosses différences interindividuelles. On peut supposer que les enfants sont dans des milieux plus ou moins stimulants qui leur permettent, ou pas, d'effectuer ce travail de découpage des mots, de construction et d'identification des phonèmes de la langue. Pour cela Florence Lacroix a observé les interactions entre des assistantes maternelles et des enfants en lecture, dans trois contextes : lors de la lecture d'imagiers, de celle d'un texte choisi par l'assistante maternelle ou d'un texte imposé (en raison de ses caractéristiques linguistiques). Certaines assistantes maternelles ont une manière de parler aux petits enfants extrêmement efficace pour qu'ils segmentent la langue. C'est assez extraordinaire parce que cela concerne un apprentissage, celui de la lecture-écriture, qu'elles-mêmes ne vont pas assurer. Surtout, elles n'ont pas du tout conscience de leur compétence. Lors des entretiens, elles semblent tout à fait inconscientes de leur expertise et du fait qu'elles ont

une conduite parfaitement adaptée aux enfants dont elles s'occupent. Dans cette étude, nous testons des enfants, de manière individuelle et aussi, avec leur accord, des assistantes maternelles (car elles peuvent avoir elles-mêmes des problèmes de segmentation) et nous analysons les interactions entre les deux. Les différences dans les interactions sont très importantes.

Les observations en contexte scolaire sont plus difficiles car les enseignants gèrent des groupes et nous nous intéressons davantage aux interactions en contexte dyadique³. De plus, je pense que les différences interindividuelles extrêmement précoces se construisent dans les premières années de vie de l'enfant par le biais de ce qu'on appelle l'attention conjointe : ce sur quoi l'adulte attire l'attention de l'enfant. Or les enseignants initient à la lecture de manière collective, ils ne peuvent avoir une médiation phonologique pour chaque enfant. Lors de l'évaluation nationale à l'entrée en CP et pour les épreuves concernant les connaissances du monde scientifique et technique, nous avons utilisé des images représentant des objets techniques. Et j'ai été très étonnée par le fait que des images simples, représentant une voiture ou un vélo, n'étaient pas correctement identifiées par environ 20 % des enfants. Si l'activité d'apprentissage prévoit l'association d'un dessin d'avion et du mot « avion » et que l'enfant ne reconnaît pas l'objet représenté, la médiation phonologique sera forcément inappropriée ! Cette évaluation à l'entrée au CP a mis en évidence de très grandes différences entre les enfants ce qui a interpellé l'ensemble des collègues : l'école maternelle n'aurait pas réussi à développer, chez tous les enfants, les compétences nécessaires pour apprendre à lire.

Des travaux sur la compréhension du langage figuré

Dans un autre travail de thèse sur la compréhension du langage figuré à un âge précoce (entre quatre et six ans) effectué par Loïc Pulido, nous constatons aussi de très importantes différences interindividuelles. Les observations ont porté sur les interactions entre les enfants et les adultes (parents ou maîtresses) à l'occasion de la lecture d'un conte comprenant des expressions idiomatiques. Il apparaît que certains adultes n'attirent jamais l'attention de l'enfant sur la compréhension de ces expressions. L'analyse des entretiens montre que tout se passe comme si ces adultes ignoraient que c'était difficile. Pour eux, il semble aller de soi que « passer l'éponge » signifie pardonner. Ils ne soupçonnent pas que l'enfant puisse comprendre que l'on a réellement passé une éponge sur la table ! Or ces enfants ne comprennent pas ce qui est transmis par le texte. Ils élaborent un sens en tenant compte du contexte, des images, de leur compréhension parfois littérale des énoncés. Certains

adultes sont sensibles à cela : ils vérifient la compréhension des enfants, rectifient si c'est erroné (ce qui est très souvent le cas). D'autres adultes n'ont pas cette sensibilité et n'interagissent pas avec l'enfant. Comme l'enfant ne peut pas faire seul, il y a d'énormes différences interindividuelles.

Des conséquences pour les apprentissages à l'école

Il me semble que les enseignants devraient être systématiquement bien plus attentifs aux compétences cognitives des enfants et vérifier leur acquisition. C'est une question de professionnalité. Or, beaucoup d'enseignants travaillent avec les enfants comme si nombre de compétences étaient présentes, implicitement acquises, ils ne proposent aucune compensation. À propos, par exemple, de la conscience phonologique, une petite enquête a montré que la plupart des professionnels estiment que cette dimension n'est pas importante, pour eux, le plus important est lié aux émotions et aux affects : la motivation, le plaisir, l'intérêt... Il y a un grand décalage entre ces représentations et les résultats des travaux scientifiques. Il est bien sûr important que l'enfant soit heureux et motivé mais on observe que c'est justement quand l'adulte a un comportement adapté, ajusté aux besoins cognitifs de l'enfant que celui-ci semble le plus heureux. Il faudrait davantage former les enseignants pour qu'ils soient en mesure de s'ajuster aux besoins de l'enfant dans les différents domaines. Avec les IUFM, et l'augmentation des interventions des psychologues, la professionnalisation des enseignants s'améliore. D'ailleurs les observations montrent que les différences cognitives entre les enfants vivant dans des milieux peu favorisés, s'atténuent lorsqu'ils sont scolarisés. Malheureusement, en France, on manque d'études sur cette question. Presque tous les travaux sont anglo-saxons.

Il ne faut pas oublier que l'enseignant doit gérer des classes, des groupes parfois importants. Souvent ils travaillent par petits groupes, ce qui est judicieux. Néanmoins, pour certains apprentissages, rien ne vaut la relation dyadique, des jeux d'attention conjointe fréquents et répétés. De ce point de vue les parents jouent un rôle déterminant. Ainsi il me semble que, même si c'est utopique, sur leur temps de travail, les enseignants devraient intervenir auprès des parents.

Travailler avec les parents

Au Québec, des programmes d'éducation parentale sont développés. Ils sont souvent critiqués du fait de leur caractère normatif. Or, il est possible de procéder autrement. De mon point de vue, il ne s'agit pas d'être intrusif et normatif mais de montrer des pratiques

différentes. Ainsi, par exemple, encore dans le cadre d'une thèse (Rodica Ailincăi) qui a été réalisée à la Cité des sciences et de l'industrie de La Villette, nous avons conçu un dispositif de sensibilisation des parents à leur rôle auprès des enfants. En effet, en analysant les interactions parent-enfant, nous avons pu constater que leurs manières d'interagir avec leurs enfants n'étaient pas profitables. Nous avons alors, avec des comédiens, réalisé des films montrant des séquences d'interactions prototypiques plus ou moins bénéfiques aux enfants. Il a suffi de présenter ces films aux parents et de conduire une discussion pour qu'ils reprennent les types de questionnement bénéfiques aux enfants. Même si préalablement ils ne produisent pas de tels questionnements, ils les identifient bien et les reproduisent plus tard. Nous ne leur avons pas dit comment faire, il s'agit seulement d'imitation (qui est une des modalités fondamentales de l'apprentissage !). Bien sûr il s'agit d'une étude restreinte (elle porte sur une dizaine de parents) mais tous les parents ont évolué dans le sens d'un meilleur ajustement aux besoins de l'enfant.

Actuellement, la région Pays-de-Loire finance un programme permettant à plusieurs équipes de recherche d'élaborer des outils pour aider les enseignants à identifier les difficultés d'apprentissage, particulièrement en lecture (OuForEP). Il prévoit un site Internet (EducEnfance) où seront mises en ligne des ressources, notamment vidéos, pour la formation des éducateurs de la petite enfance. Ces éducateurs pourront voir des vidéos montrant des adultes qui accompagnent les enfants. Cela peut aussi être utile aux enseignants avec des parents. Souvent les parents reçoivent des injonctions de la part des enseignants (« Il faut lire à votre enfant ! »). C'est contre productif parce que c'est disqualifiant, surtout pour les parents de milieux défavorisés. Il faudrait chercher des rapports qualifiants, par exemple regarder un film ensemble et en discuter. ■

1. Un système conceptuel est un ensemble de concepts qui sont interreliés et qui permettent de rendre compte d'une classe de situation. Par exemple, la structure additive est un système conceptuel qui comprend le nombre, les opérations, addition, soustraction. Pour comprendre le fonctionnement de la pensée il faut travailler à l'intérieur du système conceptuel organisé (voir les travaux de Gérard Vergnaud).
2. La mémoire de travail correspond à la quantité d'informations que nous sommes capables de traiter à un moment donné, elle est limitée contrairement à la mémoire permanente ou « à long terme ».
3. Dans la littérature scientifique concernant la tutelle que les adultes exercent à l'égard des enfants, le terme « dyade » est préféré à celui de « couple » pour des raisons qu'on comprendra aisément...

► **L'entrée dans l'école.** **Rapport au savoir et premiers apprentissages**

Michèle Bolsterli et Olivier Maulini,
De Boeck université, 2007, 176 p.

Entrer dans l'école, c'est s'initier au métier d'élève, c'est devoir adopter un mode scolaire d'appropriation du savoir. Ce rapport scolaire au savoir exigé par l'école n'est pas enseigné explicitement. Face à ce type de rapport au savoir, les inégalités sont fortes et peuvent se creuser au long de la scolarité. C'est ce qu'analyse ce livre en étudiant aux différents niveaux (préscolaire, école enfantine, école élémentaire, école maternelle ; en Belgique, en France et en Suisse) les représentations des acteurs, les pratiques pédagogiques, apprentissages des élèves. Aux enseignants, formateurs, chercheurs en éducation, il propose des outils pour mieux comprendre comment les enfants et leurs familles rencontrent le savoir et la culture scolaires, comment évolue ou peut évoluer la première étape de la scolarisation.

► **Réussir le passage de l'école au collège**

Denis Demarcy et Jean-Michel Zakhartchouk (coord.), CRDP Amiens, 2007, 210 p.

Le passage de l'école au collège est généralement jugé essentiel pour la réussite des élèves. Comment l'améliorer ? Au-delà des injonctions officielles, ce livre donne des exemples dans toutes les disciplines pour aider ceux qui veulent s'engager dans un travail commun.

► **Histoires vraies des violences à l'école**

Francis Lec et Claude Lelièvre,
Fayard 2007, 321 p.

Saccage du matériel, tabassage des professeurs ou coups de couteau ne sont pas le propre de notre modernité. Francis Lec, bâtonnier au barreau d'Amiens, avocat-conseil national de la Fédération des autonomes de solidarité laïque de l'enseignement

public et Claude Lelièvre, professeur émérite d'histoire de l'éducation à la Sorbonne s'appuient sur le récit de cent cinquante affaires de violences réelles pour souligner l'importance de ce phénomène sous-estimé voire occulté. Pour mieux le connaître et le comprendre ils nous proposent leurs analyses à la fois historique et juridique et appellent à une prise en charge collective des victimes de violences, souvent isolées et démunies.

► **Égalité et discrimination : un essai de philosophie politique appliquée**

Alain Renaut, Seuil, 2007, 209 p.

Depuis les années soixante, la promesse d'égalité s'est complexifiée. Que signifie la promotion de l'égalité par des discriminations positives ? L'auteur, philosophe, fait un état des lieux sur trois grandes problématiques des démocraties contemporaines : l'égalité, les discriminations et la justice sociale. Qu'est-ce que le droit à l'égalité, aujourd'hui ? Comment penser une politique préférentielle qui ne passe pas par l'établissement de quotas ? Comment concevoir une justice sociale qui soit non pas seulement distributive, mais aussi compensatrice ? Alain Renaut invite à penser la question de l'action positive.

► **Repenser l'égalité des chances**

Patrick Savidan, Grasset, 2007, 326 p.

Qu'est-ce que l'égalité des chances ? Une utopie, un objectif politique crédible, une idéologie trompeuse ? L'auteur, président de l'Observatoire des inégalités, défend la possibilité d'une « égalité des chances soutenable ». Si on ne peut se contenter de déplorer l'écart entre un principe et une réalité, penser avec l'égalité des chances contre l'égalité des chances est le défi. Dans ce livre, le principe d'égalité des chances est interrogé dans sa dimension proprement tragique : impossible et même temps nécessaire. La conception solidariste de l'égalité des chances défendue par l'auteur, suppose un changement de regard sur l'individu, sur la société et sur la façon dont s'y produit la

richesse, un contexte social où les hiérarchies sont moins fortes et les écarts sociaux moins grands. Dans une telle perspective, l'égalité des chances ne peut être qu'un élément d'un plus large dispositif de justice et de cohésion sociale.

► **La qualité en éducation**

Matthis Behrens (dir.), Presses de l'université du Québec, 2007, 222 p.

Le concept de qualité, qui est un moyen de juger la performance d'un système, de le piloter et de le contrôler, s'impose aussi à l'école. Mais, alors, quelles données faut-il récolter, rassembler pour rendre compte de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité de l'école ?

Les auteurs proposent des approches différentes tout en soulignant la nécessité d'une co-construction de la qualité du système éducatif.

► **L'accompagnement à la scolarité**

Jean-Michel Le Bail (coord.), CRDP Amiens 2007, 288 p.

Aide aux devoirs, soutien scolaire, accompagnement scolaire, etc. ? Cet ouvrage vise à faire le point sur un sujet d'actualité qui recouvre plusieurs appellations, différents concepts et démarches et une multitude d'initiatives. Les nombreux contributeurs, acteurs et opérateurs de l'accompagnement à la scolarité, montrent la richesse de ce qui existe actuellement et proposent différents exemples et outils.

► **La nouvelle question scolaire**

Éric Maurin, Seuil, 2007, 267 p.

La création du collège unique a-t-elle fait baisser le niveau général des élèves ? A-t-elle conduit à la dévalorisation des diplômés ? Faisant référence aux expériences scandinaves, britanniques, américaines, chiliennes, australiennes, etc., ce livre analyse différentes politiques scolaires et notamment celle du collège unique. À contre-courant de certaines interprétations sociologiques et du pessimisme de quelques discours

idéologiques, l'auteur, économiste, montre les bénéfices de la démocratisation scolaire. « Les politiques de démocratisation de l'enseignement scolaire, lorsqu'elles ont eu lieu, ont incontestablement amélioré la qualité de l'insertion professionnelle des générations auxquelles elles ont profité » affirme-t-il. Un livre clair et accessible qui donne des arguments pour débattre.

► **L'intelligence de l'enfant. L'empreinte sociale**

Marie Duru-Bellat et Martine Fournier (coord.), Éditions Sciences humaines, 2007, 300 p.

Est-il légitime d'évaluer l'intelligence par un chiffre de QI ? L'intelligence est-elle innée ou acquise ? Quel est le rôle de la famille, de l'école, de la société et de la culture dans la genèse de l'intelligence ? Quels enjeux autour de l'inégalité des capacités intellectuelles ? Cet ouvrage collectif fait suite à un premier volume qui présentait les nouvelles avancées de la psychologie cognitive. Il réunit un large éventail de travaux qui analysent le rôle de l'environnement dans la définition et le développement de l'intelligence ; ils pointent aussi les multiples enjeux, pédagogiques mais aussi politiques de ces questions, dans des sociétés comme la nôtre où il faut bien justifier les inégalités sociales.

► **Devenir enseignant. Parcours et formation**

Dominique Gelin, Patrick Rayou,
Luc Ria, Armand Colin, 2007, 126 p.

Devenir enseignant ? Pourquoi choisir ce métier ? Comment se préparer à y entrer et s'y former ? Cet ouvrage, sur la base d'une appréciation lucide de situations vécues par les jeunes enseignants, propose des outils d'analyse et des pistes d'action sur tous les points décisifs : identité professionnelle, détermination des contenus à enseigner, relations avec les élèves, maîtrise des contextes d'enseignement. Stimulant et de grande utilité pratique, il sera un réel recours pour tous ceux qui se destinent au métier d'enseignant ou y débudent, mais aussi pour ceux qui s'intéressent à ces questions de formation.

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

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