

# RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

## Les pratiques de la classe en milieux difficiles

**RECHERCHE ET FORMATION**  
TROIS NUMÉROS PAR AN

**NUMÉROS À VENIR**

**THÈMES RETENUS**

- N° 45 - **PROFESSIONS EN CROISÉE D'AVENIRS : RENCONTRE  
DES GÉNÉRATIONS ET FORMATION**
- N° 46 - **L'ENSEIGNANT EXPERT**
- N° 47 - **LE TRAVAIL ENSEIGNANT : NOUVELLES PERSPECTIVES D'ÉTUDE**

*Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.*

*Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40*

*Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)*

**REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP**

Rédaction de la revue  
INRP-ENS  
45, rue d'Ulm  
75230 Paris Cedex 05

Service des publications  
INRP  
Place du Pentacle - BP 17  
69195 Saint-Fons Cedex

## SOMMAIRE N° 44

### LES PRATIQUES DE LA CLASSE EN MILIEUX DIFFICILES

(René Amigues, Martine Kherroubi, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de René AMIGUES et Martine KHERROUBI . . . . .	5
Carl PARSONS : Enseigner, gérer, survivre dans les zones socialement défavorisées en Angleterre . . . . .	11
Élisabeth BAUTIER : Les dispositifs pour les élèves en difficultés : Quels élèves, quelles difficultés, quelle aide ? . . . . .	29
Denis BUTLEN, Pascale MASSELOT, Monique PÉZARD : De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation . . . . .	45
Marie-Lise PELTIER-BARBIER, Bernadette NGONO : Modifier ses pratiques, c'est difficile ! Effets d'une formation sous forme d'accompagnement sur les pratiques de professeurs des écoles enseignant des mathématiques dans des classes de REP . . . . .	63
Gilles LATAILLADE : Enseignement des mathématiques en ZEP et continuité des apprentissages : la charnière CM2/6 <sup>e</sup> . . . . .	77
Fatima DAVIN-CHNANE, Daniel FAÏTA : Enseigner <i>En</i> français et enseigner Le français en ZEP . . . . .	93

3

Laurence ESPINASSY, Frédéric SAUJAT : Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier . . . . .	111
<b>AUTOUR DES MOTS :</b> « Le travail scolaire » de Nicolas SEMBEL . . . . .	125
<b>ENTRETIEN</b> de Martine KHERROUBI et René AMIGUES avec Samuel JOSHUA . . .	137
*	
* *	
Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE : Inégalités d'accès à une réflexion sur l'action par les pratiques scripturales : l'exemple de quatre formations professionnelles dans le domaine de la santé . . . . .	149
Martine BONCOURT : Pédagogie Freinet/pédagogie institutionnelle, autres points de divergence . . . . .	167
<b>LECTURES</b>	
<b>NOTES CRITIQUES</b> . . . . .	183
CRINON Jacques (dir.). – Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation (Françoise Cros)	
FERRÉOL Gilles et Le GAL Martine. – « Éducation : le tournant de 1989 » (préface d'André de Peretti) (Joëlle Plantier)	
LESSARD Claude, TARDIF Maurice. – Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois. 1960-1990 (Marie-Christine Le Floch)	
MOISSET Jean-Joseph, PLANTE Jean, TOUSSAINT Pierre (dir.). – La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire (Anne Barrère)	
<b>NOUS AVONS REÇU</b> . . . . .	195

4

## ÉDITORIAL

Ce dossier est le fruit d'un travail collectif effectué par un groupe de chercheurs (1) dans le cadre de journées d'études co-organisées par le Centre Alain Savary (INRP) et l'équipe ERGAPE (2) (de l'IUFM d'Aix Marseille). Il s'agissait de confronter les résultats de recherches en cours qui s'attachaient à rendre compte de façon fine des pratiques d'enseignement en classe ou dans les dispositifs hors classe dans les secteurs dits « difficiles ». Or ce type d'approche apparaît essentiel lorsque l'on sait, comme le confirment ces études, que les pratiques effectives des enseignants y sont très vite en décalage avec les recommandations des programmes officiels d'une part, et avec les modèles de transmission didactiques et pédagogiques proposés en formation d'autre part.

Quelques grands constats donnent à ce dossier son unité :

- Les enseignants travaillant dans ces contextes sont confrontés à des constructions articulant social et scolaire qui sont très insuffisamment explorées. On connaît encore peu de choses à propos du poids des contraintes sociologiques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, même si le recours de plus en plus systématique à la catégorisation « difficile » est une façon de mettre en avant les difficultés que posent les enfants des familles les plus précaires à l'institution scolaire (3). Plus de vingt ans après la mise en place des premières zones d'éducation prioritaires, le label « ZEP » renvoie dans les médias et dans l'opinion publique, mais aussi pour nombre de chercheurs, de formateurs, et d'enseignants, à un contexte synonyme de grandes difficultés au seul vu des caractéristiques socio-économiques de la population concernée

5

---

1 - René Amigues, Élisabeth Bautier, Alain Blanchi, Denis Butlen, Laurence Espinassy, Daniel Faïta, Martine Kherroubi, Gilles Lataillade, Frédéric Saujat, Marie-Lise Peltier, Jean-Yves Rochex.

2 - ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation.

3 - Voir les remarques sur l'emploi de cet adjectif pour désigner les secteurs ZEP dans le compte rendu de Viviane Isambert-Jamati de l'ouvrage « La scolarisation dans les milieux "difficiles" » (coordonné par Agnès van Zanten) dans la *Revue française de pédagogie*, n° 145, 2003, pp. 183-185.

(Kherroubi et Rochex, 2004). Et, quelle que soit la méthode adoptée, les différentes recherches présentées confirment empiriquement qu'un des premiers « effets de contexte » à affronter est le doute très vite porté par les enseignants sur les comportements scolaires des enfants socialement défavorisés, et sur leur potentiel cognitif.

- L'observation des pratiques effectives en classe de ZEP a conduit les travaux issus de la didactique à mettre à jour les tensions entre logiques d'apprentissage et logiques professionnelles, et à se pencher sur ce qui résulte des logiques professionnelles proprement dites. Ces travaux rencontrent alors la difficulté de travailler sur les pratiques d'adaptation au plus près des obstacles tels que les perçoivent les enseignants, de mettre à jour les biais par lesquels s'enclenchent des ajustements successifs. Comment dès lors engager des recherches sur ce qui met les enseignants en difficulté, montrer les responsabilités de pratiques auxquelles ils tiennent, sans entrer dans une logique de disqualification normative des réponses adoptées ? Ces préoccupations rejoignent celles des approches descriptives du travail enseignant ancrées dans d'autres disciplines (l'ergonomie, la psychologie et la sociologie du travail).
- Alors que le travail enseignant a été classiquement exploré à partir des représentations et des savoir-faire d'enseignants expérimentés, les enseignants dont il est question sont très souvent des enseignants débutants. À la rentrée 1999, 58 200 enseignants du premier degré et 40 000 enseignants du second degré exerçaient dans des établissements situés en ZEP ou en réseau d'éducation prioritaire (REP), soit environ un enseignant sur cinq. Le fait qu'ils soient de plus en plus nombreux à être dans leurs premières années d'exercice oblige à considérer que, pour une fraction désormais importante des futurs enseignants, l'acquisition « sur le terrain » de leurs modes de faire avec les élèves et la classe se fera dans ces secteurs. Or, dans les articles que nous proposons, ces modes de faire apparaissent à la fois comme très vite stables et relativement résistants aux changements.

6

Le dossier s'ouvre sur une présentation par C. Parsons de l'ensemble des mesures lancées récemment au Royaume-Uni pour soutenir les familles et les communautés défavorisées et faire que leurs enfants réussissent mieux à l'école. L'auteur souligne en conclusion que la première des barrières spécifiques qui entrave leur développement est le peu de prise en compte dans la formation des évolutions de l'école vers une position sociale-démocrate. Les enseignants doivent donc les apprendre sur le terrain. Or on peut penser que mieux connaître ce qui se passe précisément sur le terrain permet de poser autrement la question de la formation. Allant dans ce sens, la première préoccupation des autres contributions à ce numéro est de présenter sans tabou les modes d'adaptation et de différenciations des pratiques observés dans ces secteurs dits difficiles en adoptant comme échelle d'analyse soit la classe, soit les dispositifs hors classe. Ces contributions se fondent sur une double référence : la didactique des disciplines (mathématiques, français, arts plastiques) et l'analyse

du travail du professeur. La classe et l'établissement sont appréhendés comme des lieux où s'organisent des pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs, mais ils sont conjointement des cadres individuels et collectifs d'exercice d'un métier. Est toujours présent le souci de prendre en compte à la fois les contenus de savoir mis en jeu dans les situations étudiées, et ce que ce « travail demande » aux acteurs – institutionnellement et professionnellement –, même si le poids accordé à chacun de ces axes diffère d'un article à l'autre.

Cette perspective pose tout d'abord des problèmes de méthode que chacun des articles s'attache à présenter. Les chercheurs adoptent tous une méthode descriptive et empirique pour observer les pratiques effectives ou les reconstruire à partir de traces filmées. Pour aborder le niveau établissement E. Bautier croise plusieurs types de données : des documents administratifs, des entretiens, des observations de séquences, des analyses de cahiers d'élèves et de cahiers d'évaluation. C'est en s'immergeant dans le quotidien de la classe sur une durée suffisante et en adoptant une méthode de type ethnographique que D. Butlen, P. Masselot, M. Pézard, comme M.-L. Peltier-Barbier et B. Ngono ont pu accéder aux écarts entre ce qui est donné comme l'objectif des activités des élèves par les enseignants (tant expérimentés que débutants), dans le cadre des entretiens, et sa concrétisation dans les tâches et les activités effectivement proposées aux élèves. Enfin c'est dans un cadre particulier de sollicitation de l'expérience professionnelle que l'article de G. Lataillade, celui de F. Davin-Chnane et D. Faïta, ou encore celui de L. Espinassy et F. Saujat produisent des connaissances sur la « gestion et l'organisation de la classe » dans des milieux scolaires où le métier est particulièrement mis à l'épreuve.

Ensuite, la réflexion actuelle sur le travail enseignant mobilise fortement les paradigmes et les résultats de deux grands champs de recherche : la didactique des disciplines et les sciences de l'éducation, et très peu encore, comme le font ces chercheurs, ceux de l'ergonomie, de la sociologie et de la psychologie du travail. Dès lors qu'apporte la mobilisation de ces éclairages disciplinaires complémentaires à l'analyse du travail d'enseignement ; sur quoi y a-t-il reprise de certaines questions et renouvellement des approches ?

- La sollicitation des diverses disciplines permet de résister à une conception du métier dominée par la préoccupation d'une plus grande efficacité auprès des élèves des milieux populaires « de façon courte » (sans réflexion sur la complexité de ces liens, sur les dimensions socio-historiques, les médiations...) et, de fait, de façon normative.
- L'idée de transposition didactique ne se limite plus à la modification des contenus d'enseignement, elle inclut désormais les gestes professionnels. L'emprunt des notions de genre et de style (Butlen, Masselot, Pézard ; Peltier-Barbier et Ngono) à l'analyse du travail (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000) témoigne de cet élargissement.

Plus généralement, l'intérêt des didactiques des disciplines pour le rôle du professeur est relativement récent et sans doute que la création des IUFM a contribué au développement de recherches dans cette perspective. L'épistémologie du savoir enseigné et les activités disciplinaires des élèves ne sont plus les deux seuls éléments du système didactique privilégiés par les recherches (Amigues, 2002 ; 2003). L'étude des pratiques effectives du professeur, dans une discipline particulière, recoupe les recherches en sciences de l'éducation sur l'analyse des pratiques enseignantes et les interroge en intégrant les questions de spécificité des savoirs et des activités mises en jeu. Mais elle importe aussi des notions forgées par les sciences du travail pour rendre compte de l'activité du professeur et des élèves (tâche prescrite, tâche réalisée, tâche effective...).

- Il est possible d'affronter à la fois l'écart et l'articulation entre deux types d'approches, celle qui se préoccupe des difficultés concrètes que rencontrent les enseignants dans l'exercice quotidien de leur métier et celle qui s'attache prioritairement aux difficultés cognitives des élèves. Dans les travaux qui demeurent principalement ancrés dans la didactique, l'appropriation de contenus, de savoir-faire opérants du côté des élèves reste pourtant centrale. Il s'agira alors plutôt d'articuler logique de recherche et logique de transformation des modes opératoires des professeurs, comme le font tout particulièrement Butlen, Masselot, Pézard ; Peltier-Barbier et Ngonu. Dans les travaux prenant plus fortement appui sur l'approche ergonomique de l'activité, cet écart systématique est considéré comme le moteur du développement de l'expérience professionnelle (Amigues, Faïta, Saujat, 2004a). Le souci sera alors d'articuler situations d'enseignement, situations de travail, développement professionnel et formation, comme le proposent Lataillade ou Espinassy et Saujat.

8

- Rendre le travail scolaire visible, tant du côté des élèves que des enseignants, c'est, sans le « déscolariser », s'y intéresser en dehors de sa productivité même. S'impose la question de la gestion et de l'organisation de la classe pour que le travail d'enseignement (le métier d'enseignant) et le travail scolaire (le travail de l'élève) existent. Les gestes professionnels de l'enseignant sont resitués dans une organisation locale (école, établissement, zone) et ses divers milieux et collectifs de travail, y compris le milieu de la formation professionnelle (Amigues, Faïta, Kherroubi, 2003). Cette volonté de rendre compte de la globalité du travail le libérant de la dépendance des thèmes de l'inégalité des chances, de la réussite scolaire, ou l'efficacité des apprentissages, se retrouve aussi dans la rubrique « autour des mots » que N. Sembel consacre au travail scolaire de l'élève. Certes, le travail (de l'enseignant et de l'élève) vise l'apprentissage, mais cette finalisation ne suffit pas à en rendre compte.

Enfin les articles présentés se situent tous dans une perspective « d'accompagnement » d'équipes de professeurs débutants ou confirmés sur le terrain qui répond à cette préoccupation d'évolution de la formation. S. Johsua, dans son entretien,

pointe les questions principales à résoudre concernant les relations à l'étude et aux apprentissages si l'on s'appuie sur les travaux de didactique.

Mais quand la question de compétences des enseignants est posée sur le plan institutionnel, l'objectif est de mieux les préparer en formation initiale à l'exercice quotidien du métier. Si la formation initiale est relativement longue et complète en France, par rapport à d'autres pays, elle est aussi jugée trop éloignée des conditions réelles d'exercice du métier, et les difficultés d'enseigner en ZEP renforcent ce reproche plus général. Ces compétences mêlent à la fois des savoirs didactiques (maîtrise de la discipline à enseigner et des modes de transmission, d'organisation de séquences, etc.) et des savoirs de métier étroitement liés aux conditions locales d'exercices qui varient d'un établissement à un autre. Or la formation ne peut préparer à faire face à telle ou telle situation particulière. Les modules de formation IUFM « enseigner en situation difficile » donnent des orientations d'actions dont la maîtrise laissée à la pratique, devrait s'acquérir progressivement avec l'expérience. C'est justement sur ce point que l'analyse du travail montre toute sa pertinence en ne s'accommodant pas de cet allant de soi. D'une part, l'analyse précise de l'activité du professeur permet de mettre à jour le rôle que jouent les savoirs de métier et leur imbrication avec les savoirs didactiques dans la recherche d'une efficacité pédagogique dans une situation particulière. D'autre part, l'intervention qui permet cette analyse remobilise les acteurs sur ces savoirs incorporés, difficilement « disciples ». C'est ainsi que le projet scientifique de l'analyse du travail, ne limite pas son horizon à « l'analyse des pratiques », mais vise à poser les termes d'une articulation entre l'exercice du métier et les conditions de formation susceptibles d'engendrer un développement de l'expérience professionnelle.

René AMIGUES, ERGAPE-IUFM d'Aix Marseille  
Martine KHERROUBI, CERLIS, IUFM de Créteil  
Rédacteurs en chef invités

9

## BIBLIOGRAPHIE

AMIGUES R. (2002). – « L'enseignement comme travail », in P. Bressoux (éd.), « Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction », note de synthèse pour *Cognitive: Programme École et Sciences Cognitives*, pp. 243-262.

AMIGUES R., FAÏTA D., KHERROUBI M. (éds) (2003). – « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », *Skholê* (n° spécial).

AMIGUES R., FAÏTA D., SAJJAT F. (2004 a). – « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *Bulletin de Psychologie* (à paraître).

AMIGUES R., FAÏTA D., SAUJAT F. (2004 b). – « Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire », in E. Gentaz et Ph. Dessus (éds.), *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*, Paris, Dunod (à paraître).

CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Y., FAÏTA D. (2000). – « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.

KHERROUBI M., CHANTEAU J.-P., LARGUEZE B. (2004). – « Exclusion sociale, exclusion scolaire, Les travaux de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale 2003-2004 », *La Documentation française*, pp. 127-165.

KHERROUBI M., ROCHEX J.-Y. (2004). – « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n° 146, pp. 115-190.

# ENSEIGNER, GÉRER, SURVIVRE DANS LES ZONES SOCIALEMENT DÉFAVORISÉES EN ANGLETERRE

CARL PARSONS\*

## Résumé

Depuis 1997, le Royaume-Uni a pris un certain nombre de mesures visant à satisfaire les besoins éducatifs dans les zones défavorisées. Cette approche peut être perçue comme un facteur d'intégration sociale dans le cadre d'un discours politique de la 'troisième voie' qui fixe des objectifs et qui délègue. Les interventions et les projets doivent être envisagés dans un contexte macro-sociétal de pauvreté, d'exclusion scolaire et d'inégalité dans tous les domaines ; ainsi, peut-être les projets éducatifs ne suffisent-ils pas. Les projets de grande envergure limités dans le temps et financés par le gouvernement central sont très en vogue et entraînent des résultats positifs. Les écoles de quartier se développent et fournissent une gamme complète de services aux enfants et aux jeunes, et différentes stratégies sont proposées aux écoles afin qu'elles puissent gérer les comportements difficiles et l'échec scolaire. Le pouvoir du rôle de l'école pour résoudre les problèmes liés à la pauvreté est encore en question et on attend des résultats de recherche pour savoir dans quelle mesure les écoles peuvent compenser les handicaps sociaux et économiques des enfants.

## Abstract

The United Kingdom has introduced a range of measures since 1997 to addressing educational needs in areas of disadvantage. The approach can be seen as inclusionist within a "third way" political discourse of target setting and delegation. The interventions and projects should be seen within a macro-societal context of poverty, school exclusions and general inequality and specifically educational projects may not be enough. Large scale, time-limited projects funded by central government have a high profile and are reporting positive

11

\* - Carl Parsons, Collège de Christ Church, Université de Canterbury, Royaume-Uni.

*results. Community schools are developing to provide a full range of services to children and young people and a range of strategies are proposed for individual schools to address difficult behaviour and under-achievement. The power of the school's role in addressing disadvantage in the United Kingdom is still in question and research evidence is awaited to show the extent to which schools can compensate for the social and economic disadvantages of children.*

## Introduction

Le Royaume-Uni, mon pays, entretient des relations laborieuses et tourmentées avec les classes sociales, la pauvreté et le service public d'éducation. En résumant, l'intérêt pour le rapport entre différences de classe et réussite scolaire, qui a fait l'objet de recherches dans les années 50 et 60, a mené à la création de zones d'éducation prioritaires (*Educational Priority Areas*) sur lesquelles Hasley (1972) et Midwinter (1970) ont travaillé. À une échelle beaucoup plus réduite, ces zones se rapprochaient du programme américain d'éducation compensatoire *Headstart*.

Au cours des années 70 et 80, en partie, en raison des problèmes économiques, mais aussi en raison des positions idéologiques du gouvernement Conservateur qui est resté dix-huit ans au pouvoir, l'intérêt pour les classes défavorisées a diminué en même temps que les prestations sociales. Pendant les années 80, Mrs Thatcher, Premier ministre, a pu dire : « La notion de société n'existe pas », et on rapporte que son successeur, John Major a déclaré que pour faire face aux jeunes perturbateurs, à la délinquance et aux désordres : « Il faut condamner un peu plus et comprendre un peu moins ». L'accent était mis sur la baisse des impôts, la liberté individuelle et la responsabilité des individus et de leur famille.

12

Le nouveau gouvernement Travilliste a pris le pouvoir en 1997 et s'est lancé dans une « troisième voie », un programme de centre gauche qui tentait de s'inspirer de résultats de la recherche pour concevoir des plans destinés à soutenir les familles et les communautés défavorisées et faire que leurs enfants réussissent mieux à l'école, que le capital social augmente, et que l'intégration sociale progresse au maximum.

Tout en continuant comme les Conservateurs à mettre l'accent sur l'amélioration du niveau de réussite scolaire, les Travillistes ont mené une politique qui a consisté surtout à financer généreusement une série de projets indépendants pour des périodes allant de trois à sept ans, avec des objectifs précis, des mesures offrant un bon rapport coût-efficacité et des rapports d'évaluation. On peut situer cette manière de traiter les problèmes sociaux à un point spécifique du continuum, quelque part entre le pôle libéral et le pôle interventionniste et autoritaire, une incursion de la troisième voie dans ce que certains ont appelé la Nouvelle Gestion Publique (Clarke, Gewirtz

et McLaughlin, 2000). Cette approche peut être perçue comme différente de celle qui consiste à augmenter le rôle et le financement des principaux services publics. Elle fonctionne plutôt à distance de l'action mais accorde des fonds à des propositions choisies et en fixe les conditions et les objectifs. L'autonomie locale est respectée (beaucoup trop au dire de certains) dans un cadre fixé nationalement (Parsons, 2000). L'approche privilégiée est actuellement celle des projets.

Cet article se propose de traiter du souci d'intégration sociale du gouvernement Travailleur du Royaume-Uni et des grandes défis sociaux que le gouvernement tente de régler par l'éducation. Puis, nous examinerons les projets et les approches utilisés dans le but d'améliorer l'engagement et la réussite des jeunes démotivés et en danger dans le système scolaire sous les rubriques suivantes :

- Politique et projets nationaux
- Ajustements institutionnels
- Approches individuelles et collectives

Enfin, nous nous poserons la question du bien-fondé de ces stratégies, de leur efficacité et nous nous demanderons si cette autonomie locale dans un cadre national est susceptible de constituer une troisième voie capable de promouvoir l'intégration sociale.

## **L'intégration sociale de la troisième voie et ses défis**

Lorsque le gouvernement Travailleur est arrivé au pouvoir en 1997, il a créé une Unité d'Exclusion Sociale (*Social Exclusion Unit*) qui a rassemblé des recherches dans un grand nombre de domaines. L'Unité a publié un rapport sur l'absentéisme et l'exclusion scolaire (*Social Exclusion Unit*, 1998) et des équipes opérationnelles ont étudié des problèmes tels que les comportements antisociaux (2000), le renouveau des quartiers, les écoles avec un 'plus' (études prolongées ou activités après l'école) et les jeunes (*Social Exclusion Unit*, 2000). La collecte de données issues d'une grande variété de sources a fourni une base de discussion sur les causes et les solutions de nombreux problèmes concernant les jeunes. Ce fut l'époque où le Premier ministre affirmait que les trois éléments les plus importants de la politique Travailleur étaient « l'éducation, l'éducation et encore l'éducation » et que « nous devons être durs avec la délinquance et les causes de la délinquance ».

Nous savons aussi que l'origine sociale joue un grand rôle dans le niveau de réussite à l'école et qu'elle est aussi fortement liée à l'exclusion scolaire. Par 'origine sociale' nous entendons aussi pauvreté, et nous préconisons alors un programme de redistribution. Cependant, on peut mettre l'accent sur l'accessibilité et la participation des individus, des familles et des communautés avec pour solution un plus grand capital

social et un programme plutôt axé sur l'intégration. Room (1995) oppose la tradition anglo-saxonne qui est axée sur les problèmes *distributionnels* à la tradition établie dans l'Union Européenne qui est surtout axée sur les aspects *relationnels*. La recherche sur la pauvreté a consisté à établir à partir de quel niveau de revenu une personne pouvait fonctionner dans la société ; l'exclusion sociale ne provient des revenus et des ressources que dans la mesure où elle affecte la participation sociale, l'intégration sociale et l'accès au pouvoir. Cette seconde approche nous ramène plus près d'un débat sur les 'droits' mais elle va plus loin en soulevant des questions sur ce qu'il faut aux citoyens pour leur permettre de fonctionner dans des domaines spécifiques, de participer à différents niveaux et dans différentes institutions de la société et d'éprouver un sentiment d'appartenance plutôt que d'aliénation – économique, sociale, politique ou juridique. La 'troisième voie' nouvelle des Travailleurs s'éloigne du camp *distributionnel* qui se propose de réduire les inégalités de richesse et de revenu pour adopter une position *relationnelle* et ouvrir les opportunités. En ce qui concerne les jeunes, cette position n'est peut-être pas assez affirmée pour que le gouvernement assure ses responsabilités d'après la convention des Nations Unies en matière de Droits de l'Enfant. Peut-être parce qu'elle ne permet-elle pas d'offrir une protection suffisante aux jeunes les plus fragiles des milieux défavorisés.

Le discours de l'intégration sociale (Levitas, 1998) ou du relationnel présente un inconvénient : les aspects macrosociaux sont négligés ou mis de côté. Considérons cinq problèmes : la pauvreté infantile, l'exclusion scolaire, la prison pour jeunes délinquants, les dépenses pour les services publics et les grossesses précoces.

### **La pauvreté infantile**

14

Le Royaume-Uni est signataire de la Convention sur les Droits de l'Enfant (UNICEF, 1989). Au cours de son deuxième mandat, le gouvernement Travailleurs actuel s'est fixé comme objectif de réduire la pauvreté infantile et même de l'éliminer en une génération.

Différents rapports ont montré l'ampleur de ce problème au Royaume-Uni (*Save the Children*, 2003 ; *Children's Rights Alliance*, 2003). Presque un enfant sur trois vit dans la pauvreté et 8 % sont extrêmement pauvres. Selon des critères internationaux, le RU est mal placé dans ce domaine, où par exemple l'UNICEF a montré que sur une liste de pays de l'OCDE, le RU était le quatrième pays le plus touché (après le Mexique, les USA, et l'Italie) avec 19.8 % d'enfants qui grandissent dans la pauvreté. Par comparaison, l'Allemagne en a 10.7 %, la France 7.9 % et la Suède 2.6 % (UNICEF, 2000). Ce n'est pas quelque chose qu'il est facile de mettre de côté et c'est une force puissante dans le domaine de ce que les jeunes apportent ou n'apportent pas avec eux à l'école, la portée de leur intégration sociale 'réelle', la dignité et ce que leur laisse espérer leur vie actuelle.

### ***L'exclusion scolaire***

Contrairement aux autres pays européens, le RU – en particulier, l'Angleterre – exclut définitivement des élèves d'un établissement scolaire, généralement pour cause de mauvaise conduite. Depuis septembre 2003, une scolarité de substitution équivalente doit être fournie, mais des rapports montrent que ce n'est pas toujours le cas, et que certains des enfants les plus fragiles du pays manquent d'instruction. L'Écosse et l'Irlande du Nord excluent les enfants dans des proportions sensiblement moindres que l'Angleterre. Les enfants peuvent aussi se voir infliger des exclusions temporaires ; ces dernières ont été beaucoup plus fréquentes, bien que non officiellement enregistrées, jusqu'à l'été 2003. Cette approche punitive a affecté 9 000 élèves (sur plus de huit millions) en 2001-2002, des garçons pour la plupart. Les grands adolescents et certaines minorités ethniques, ont été proportionnellement beaucoup plus exclus.

### ***La jeunesse, la délinquance et la prison***

La Grande-Bretagne emprisonne les jeunes plus tôt et en plus grand nombre que tous les autres pays d'Europe de l'ouest, les États-Unis restant cependant loin devant avec un nombre élevé d'hommes emprisonnés et une mise en prison des jeunes plus fréquente. Au Royaume-Uni, 3 000 jeunes entre 10 et 17 ans se trouvent dans des institutions pour jeunes délinquants. Et ceci bien que la preuve soit faite d'année en année que les taux de récidive atteignent environ 80 %.

### ***Les dépenses publiques***

Bien qu'en augmentation depuis 2000 et les années suivantes, les dépenses pour l'éducation, la santé et les services sociaux sont à un niveau sensiblement plus bas au RU qu'en France et en Allemagne et à un niveau beaucoup plus bas que dans les pays scandinaves. Les pays scandinaves ont du mal à maintenir le niveau élevé de leurs efforts financiers pour la santé, l'éducation et la protection sociale, cependant ils sont loin de laisser le niveau de ces dépenses diminuer jusqu'au point où ils sont actuellement au RU.

### ***Les grossesses précoces***

On peut facilement envisager ce problème comme un problème personnel, et même comme une grande négligence ou une volonté délibérée de la part de la jeune personne. Il n'en est pas moins étrange de constater que le nombre de grossesses précoces continue à être beaucoup plus élevé que sur le continent. Cela pose la question de savoir dans quelle mesure nous préparons nos jeunes à faire des choix raisonnables dans le domaine de leur sexualité. Cela montre en particulier la mesure des dépenses et de la responsabilité de l'état dans ce fléau social, néfaste pour la jeune fille enceinte et manifestation pour l'enfant.

Voici à présent comment nous abordons les problèmes sociaux de la nation par le biais de l'éducation.

## La politique et les projets nationaux

### **Surestart**

*Surestart* a été lancé en 1999 et il y a maintenant 500 projets un peu partout dans le pays. Chaque projet concerne une zone limitée et uniquement la classe d'âge des 0 à 3 ans. Cette zone doit être située dans un rayon qui permette de se rendre à pied au lieu de base du projet avec son bébé dans un landau. Ce projet propose de l'aide aux mères et aux enfants dans les zones défavorisées. Ce soutien peut prendre différentes formes, et il est laissé à la discrétion des comités de projets locaux, mais généralement il comporte des visites familiales, des crèches, des activités parentales, des services de santé et toute une gamme de conseils et de soutien pour les finances, le logement, les relations, etc.

Il existe aussi un mini programme *Sure Start* destiné à fournir des services pour les enfants issus des zones rurales et des poches de grande pauvreté. Ce programme a été conçu en partant de services existants et offrir des services de type *Sure Start*; les programmes au niveau local, offriront au minimum un meilleur accès aux services de santé en plus des services de soins, d'apprentissage et de jeux destinés aux enfants.

### **Le Fond pour l'Enfance**

Ce projet a été lancé en 2001 et concerne aussi les zones défavorisées mais pour la classe d'âge des 5-13 ans. Là encore, des prises de décision locales peuvent déterminer le contenu des projets qui fonctionnent à la fois dans les écoles et dans les quartiers.

C'est un élément clé de la stratégie du gouvernement pour réduire la pauvreté et les inégalités qui sont la conséquence de la pauvreté infantile et de l'exclusion sociale. Le Fond pour l'Enfance est le programme le plus important proposé par le Service de l'Enfance et de la Jeunesse.

Ce fond a pour objectif de développer des services qui soutiennent l'œuvre de plusieurs agences; en réunissant les services préventifs qui reconnaissent l'importance du partenariat entre les bénévoles, la collectivité locale et les secteurs juridiques ainsi que les bénéficiaires de tels services. Ce programme:

- aide les services à identifier les enfants et les jeunes qui montrent des signes précoces de difficulté ;
- apporte aux enfants et aux adolescents et/ou leurs familles le soutien dont ils ont besoin pour réaliser leur potentiel et ainsi surmonter la pauvreté et l'exclusion ;
- assure des progrès à long terme dans la vie des enfants en construisant des aptitudes dans la communauté locale ;
- implique activement les enfants, les adolescents et leurs parents dans la planification et l'obtention des services ;
- est déterminé localement et flexible.

Le type d'aide qu'apporte ce programme consiste à fournir des responsables des relations avec les familles, un soutien comportemental, ainsi qu'une aide spécifique pour les minorités ethniques, les demandeurs d'asile, les jeunes travailleurs sociaux ou les enfants suivis. Les résultats recherchés concernent une meilleure réussite scolaire, une plus grande assiduité, une réduction des délits, une amélioration de la santé et de l'intégration sociale en général.

### **Les Zones d'Action Éducative**

Les EAZ (*Éducation Action Zones*) ont été créées en 1998 et sont apparues comme des versions modernisées des zones d'éducation prioritaires qui existaient dans les années 60 et 70. Le financement supplémentaire est destiné à un groupement d'écoles, habituellement les écoles primaires et secondaires d'un même secteur, et propose un soutien supplémentaire de plusieurs ordres. Ceci a pu comprendre des liens avec l'industrie, davantage de ressources en informatique, plus d'activités périscolaires, du soutien scolaire et des activités pour les jeunes. Plus récemment on les a réunies sous l'appellation de « *Excellence in Cities* » que nous verrons plus loin.

Les Zones d'Action Éducative ont enregistré de meilleurs résultats au GCSE (*General Certificate of Secondary Éducation*) (1) en 2001. Une première analyse montre des résultats particulièrement bons dans la catégorie 5 A-G dans les zones de la Tranche 1 qui ont commencé en 1998. Le taux de progrès de certaines EAZ et dans certaines écoles de ces zones est maintenant au niveau, et même dans certains cas, au-dessus de la moyenne nationale. En effet, les résultats provisoires montrent que plusieurs zones ont obtenu une bonne progression du nombre d'élèves obtenant 5 A-C au GCSE. Power et al (2001) ont étudié les travaux interagence des EAZ et noté les progrès nécessaires si on veut vraiment les « rejoindre ». Les EAZ ont joué un rôle significatif dans la transformation de l'enseignement primaire comme le montrent les résultats de 2001. Aux stades clés 1 et 2 en 2001 (2), les écoles des EAZ

1 - Au Pays de Galles et en Angleterre (à l'exception de l'Écosse), les élèves passent généralement le GCSE (Certificat Général de l'Enseignement secondaire) à l'âge de 16 ans et présentent jusqu'à 10 ou 12 matières. Chaque matière est évaluée de A\* à G (la note A\* a été introduite en tant que reconnaissance de « l'excellence »). 89 % des élèves ont réussi dans 5 matières ou plus (notes de A\* à G). 53 % de tous les candidats ont réussi dans 5 matières ou plus avec des notes de A\* à C, niveau d'exigence plus élevé pour lequel on fait davantage de publicité. Ces résultats sont publiés chaque année au niveau national, au niveau local et au niveau de l'établissement. Ils sont très médiatisés et l'amélioration des écoles d'année en année en fonction de ces niveaux donne lieu à une polémique.

2 - Dans les écoles britanniques l'évaluation a lieu à la fin du cycle 1 (à l'âge de 7 ans), du cycle 2 (à l'âge de 11 ans), du cycle 3 (à l'âge de 14 ans) et du cycle 4 (le GCSE à l'âge de 16 ans). Les tests des cycles 1, 2 et 3 portent sur l'anglais, les mathématiques, les sciences et sont considérés comme un critère de mesure de la réussite d'une école. On peut ainsi comparer les écoles entre elles, et leur degré d'amélioration au fil du temps peut être suivi au moyen des résultats à ces tests.

dépassaient de beaucoup le taux des progrès nationaux dans toutes les matières. En outre, si on compare les résultats primaires des zones des Tranches 1 et 2, on a la preuve que plus une école reste dans la zone, plus son taux de progrès est élevé par rapport à la moyenne nationale. Les analyses montrent aussi qu'il y a eu des progrès dans de nombreuses EAZ au GCSE en ce qui concerne le pourcentage qui atteint 5 A\*-G et 1 A\*-G. Par conséquent, il se peut qu'il y ait un effet perceptible des EAZ sur l'intégration sociale (*Éducation Action Zones*, 2003).

### ***Excellence in Cities***

Les EiC ont été créées comme les EAZ pour traiter le problème des jeunes défavorisés en milieu urbain par un certain nombre de mesures supplémentaires. EiC est un programme ciblé destiné à apporter des ressources supplémentaires permettant de répondre aux besoins de nos principales zones urbaines. Ce programme propose une approche nouvelle qui augmente la diversité des mesures en faveur des élèves mais encourage en même temps les écoles à coopérer afin d'améliorer leur niveau. Le projet vise à étendre les possibilités d'apprentissage pour les élèves de tous niveaux en partant des besoins de chaque élève et des défis auxquels ils sont confrontés. Par ce moyen, on veut élever les aspirations et la réussite des élèves et lutter contre la démotivation, l'exclusion sociale, l'absentéisme et l'indiscipline.

Le gouvernement a introduit l'EiC en trois phases de mars 1999 à septembre 2000. Actuellement, 57 autorités locales sont impliquées dans ce programme. Le nombre total de regroupements d'« Excellence » arrêté en septembre 2003 est de 44. Environ 1 000 établissements secondaires et plus de 1 000 écoles primaires reçoivent une aide et des ressources ciblées pour améliorer le niveau d'instruction de leurs élèves. Le programme EiC comporte sept éléments clés : des tuteurs pour l'apprentissage ; des unités de soutien à l'apprentissage ; des Centres d'Apprentissage Urbains ; un nombre accru d'écoles Beacon et d'écoles spécialisées ; des Zones d'Action EiC ; des possibilités accrues pour les élèves doués et talentueux.

On affirme que l'EiC a déjà un impact. Les indicateurs pour les 25 premières zones où l'EiC fonctionne depuis presque deux ans montrent qu'il y a une augmentation, du nombre d'élèves qui obtient de bonnes notes pour cinq GCSE ou leur équivalent – 2,3 points de plus en pourcentage contre 1,3 points pour les autres zones du pays (*Excellence in Cities*, 2003).

### ***Les écoles de quartier ou les écoles offrant un service maximum***

On parle depuis longtemps des avantages des écoles de quartier ou des écoles offrant un service maximum pour satisfaire les besoins des enfants défavorisés sur le plan scolaire et autre (Dryfoos, 1994). Les Nouvelles Écoles de Quartier sont destinées à assurer à chaque enfant les meilleures chances de développer au maximum son potentiel – il faut fêter les réussites dans tous les domaines, entretenir et déve-

lopper les connaissances de base, renforcer l'estime de soi et maintenir un haut niveau d'exigence.

On est très soucieux d'identifier et de satisfaire les besoins de l'enfant, qu'ils concernent sa vie sociale, son développement, sa vie affective ou sa santé, et de mesurer leur impact sur la capacité de l'enfant à réaliser son potentiel. On attache une importance particulière au rôle de la famille et des parents ou gardiens, ainsi qu'à la contribution qu'ils peuvent apporter. Les enseignants, les travailleurs sociaux, les éducateurs de communauté et les professionnels de santé fonctionnent dans un cadre intégré pour atteindre ces objectifs.

Les Nouvelles Écoles Locales doivent être innovantes, radicales, et fournir une gamme cohérente de services avec un fonctionnement intégré centré sur les besoins de l'enfant et engageant les familles. Tous les élèves auront un projet personnel d'apprentissage ; il y aura une gestion intégrée du travail d'une équipe interdisciplinaire, une formation multidisciplinaire et un développement du personnel pour l'ensemble du personnel qui travaille ensemble pour atteindre des buts et des objectifs communs. La cohabitation de différents services dans l'école sera certainement un aspect significatif car cela fournit la possibilité la plus directe d'assurer la cohérence des services destinés aux élèves de l'école. On mettra l'accent sur :

- tous les besoins de tous les élèves de l'école y compris leurs besoins sociaux, affectifs et sanitaires ;
- l'implication des familles en valorisant les parents par l'intermédiaire de soutien à la famille et d'un travail social de proximité ;
- l'implication de la communauté au sens large ;
- la fourniture intégrée d'un enseignement scolaire, d'éducation formelle et informelle, d'aide sociale, d'éducation à la santé et de services de promotion.

Nixon et *al* (2002) fournissent des indications sur le potentiel démocratique et l'engagement limité et authentique de la collectivité que le projet a généré en Écosse.

## Les ajustements institutionnels

### *Le Programme d'amélioration du comportement*

Le BIP (*Behaviour Improvement Programme*) a démarré en 2003, et a ciblé plus particulièrement des zones à taux élevé d'exclusion, d'absentéisme et d'échec scolaire. Ce programme a doté généreusement certaines écoles pour les aider à supprimer l'exclusion.

Beaucoup d'écoles BIP sont aussi des écoles EiC (*Excellence in Cities*) qui ont déjà parfois des unités de soutien à l'apprentissage et peuvent accueillir des élèves perturbateurs. L'objectif est de faire en sorte que les jeunes les plus difficiles soient

mieux gérés et maintenus plus facilement dans l'établissement avec un programme d'éducation suivi.

### ***La discipline positive***

La discipline positive se compose d'un ensemble de procédures imaginées par un Australien nommé Bill Rogers. Ce projet propose un ensemble de programmes de formation et de vidéos qui montrent comment les enseignants pourraient intervenir de façon plus positive auprès des jeunes en utilisant les encouragements et les sanctions de manière calme et appropriée (Rogers, 2002). Canter (1992) propose un cadre et un pack de formation qui est fait pour atteindre une grande partie de ces objectifs.

La discipline positive développée par Bill Rogers affirme qu'un langage réfléchi et bienveillant pour faire respecter la discipline va améliorer la qualité des transactions liées à la discipline en réduisant les échanges émotionnels inutiles et en se concentrant sur les problèmes essentiels.

Rogers pense qu'il existe 19 étapes classées en fonction du degré d'autorité de l'intervention de l'enseignant et que ce sont les composantes d'un plan d'action de discipline. Ces composantes vont de l'ignorance délibérée du comportement, en particulier si c'est un comportement destiné à attirer l'attention, à des messages non verbaux tels que regarder le fautif pour montrer que le professeur a remarqué son attitude, en passant par de simples injonctions comme 'Peter, fais ton travail, merci !'

Ces 19 étapes doivent être compensées par la façon dont l'enseignant encourage ses élèves, son sens de l'humour, le contenu du cours et sa manière d'être avec les élèves. Selon Rogers, lorsqu'on développe un plan d'action pour la discipline, il importe de le développer d'après sa propre personnalité et son style personnel. Lorsqu'il utilise un tel plan d'action, l'enseignant interviendra à différents niveaux, avec différents étudiants, dans le même cours. Il insiste aussi sur l'importance d'être bien préparé à faire face à la frustration et à l'incertitude ; pour ce qui est des perturbations habituelles (dites normales), il est important de ne pas se laisser prendre au piège de longues discussions avec les élèves, d'être déterminé et sûr de soi autant que nécessaire. Pour enseigner avec plaisir, Rogers dit qu'il importe de reconnaître que plus un enseignant travaille à construire la relation plus il est facile d'enseigner et de maîtriser la classe.

### ***Le cercle de discussion***

Cette méthode a été utilisée surtout dans les écoles primaires et donne à tous les enfants l'occasion de participer à un échange de vues sur n'importe quel problème, y compris les problèmes de comportement. Il s'agit de créer un sentiment d'appartenance à une communauté, et certaines écoles l'utilisent régulièrement pour générer un comportement convenable pour traiter les problèmes, et même pour planifier la journée ou la semaine.

Le cercle de discussion donne aux enfants l'occasion de développer un langage pour parler de leurs sentiments et de leurs préoccupations. Les enseignants qui utilisent cette méthode régulièrement, trouvent qu'elle réduit la démotivation en permettant aux enfants de s'exprimer sur le genre d'école où ils se sentent chez eux. L'utilisation de ce cercle de discussion pour des conseils d'enseignement ou de la formation continue bénéficierait aussi aux enseignants puisque l'une des causes essentielles de stress dans tout environnement de travail est l'absence de concertation et le sentiment que l'on ne tient pas compte de vos opinions.

Au début, les cercles de discussion sont plutôt tournés vers l'intérieur dans le but de créer une atmosphère favorable dans le groupe. Ainsi, cet environnement sécurisant permet d'aborder ultérieurement des problèmes difficiles ou perturbants. Les enfants acquièrent progressivement un langage pour partager leurs sentiments et parler de leurs problèmes personnels. Le cercle de discussion aide les enfants à exercer leur sens civique dans leur propre classe (Circle Time, 2003).

### ***Les unités de soutien pédagogique***

Les LSU (*Learning Support Units*) sont créées dans les écoles pour une catégorie d'enfants en difficulté (ou une catégorie d'enfants qui posent des problèmes aux enseignants). Ces unités peuvent porter des noms différents : unité d'intégration dans l'établissement, classe spécialisée, ou soutien aux élèves. Elles varient selon les écoles par la souplesse de leur utilisation et l'aspect punitif ou thérapeutique qu'elles prennent. Dans certaines écoles, les élèves suivent les cours dans lesquels ils peuvent suivre suffisamment bien, mais sont dirigés vers l'unité de soutien pour d'autres cours. Dans d'autres cas, le renvoi à l'unité de soutien prend la forme d'une punition et les élèves devront avoir des récréations à des moments différents et manger seuls pendant une période fixée à l'avance. Dans quelques cas, le renvoi de l'élève vers l'unité aura été discuté et même négocié avec les parents et le jeune.

## **Approches individuelles et de groupe**

### ***La thérapie brève***

La thérapie de courte durée est une technique qui est habituellement limitée dans le temps et centrée sur l'individu. Elle comporte jusqu'à six séances avec un jeune qui, dans un esprit positif, aide le jeune, parfois avec la famille ou les enseignants, à se projeter dans l'avenir pour voir comment les choses pourraient s'améliorer et quelles sont les conditions requises pour les améliorer. On ne cherche pas les racines et les causes du comportement mais on encourage de nouveaux comportements qui sont ensuite renforcés. (Brief Therapy, 2003). Murphy a une approche particulière de cette méthode qui est appliquée à tout un ensemble d'institutions y compris les écoles. L'approche *Examinons, Réparons & Avançons*, destinée à favoriser la

concentration des jeunes pendant les séances, comporte des outils simples et efficaces pour identifier le changement souhaitable, la personne qui peut agir dans ce sens et ce qu'elle peut faire pour contribuer au changement. L'éthique de cette approche consiste à concrètement manifester une grande courtoisie et un très grand respect vis-à-vis de l'intéressé et à rechercher les moyens pratiques et créatifs de se familiariser avec les jeunes, même les plus résistants, ceux dont on parle parfois en termes de justice et de travailler avec eux de manière productive (Murphy, 2003).

### **La Justice restructurante**

La justice restructurante (*Restorative Justice*) utilise des techniques de conférences pour traiter les problèmes comportementaux et relationnels que les jeunes pourraient avoir dans les établissements scolaires ainsi que les comportements de crise particulièrement graves qui pourraient mener à une exclusion. La conférence est organisée avec beaucoup de soin afin d'impliquer le jeune et, avec leur accord, les parents, des pairs, des enseignants et d'autres parties prenantes. La séance est organisée de façon à amener le jeune à répondre à la question « Que pensiez vous au moment où vous vous êtes mal comporté ? » et à réfléchir aux conséquences. Dans certaines formes de RJ (*Restorative Justice*), la séance se termine, comme au cours d'un événement familial, par un repas pour souligner l'aspect collectif et de soutien qu'il est censé avoir (*Restorative Justice*, 2003).

### **Les groupes éducatifs**

Les groupes éducatifs (*Nurture Groups*) existent depuis les années 70. Ce sont de petits groupes dans des écoles maternelles ou primaires qui sont destinés à des enfants ayant des besoins spécifiques, à qui l'on a pas donné suffisamment de temps pour leur apprendre à se comporter convenablement, car ils ont des difficultés à se gérer dans une classe traditionnelle. Un groupe éducatif comprend environ 12 enfants accompagnés d'un enseignant et d'un assistant d'éducation, qui travaillent habituellement pendant une période de six à huit mois à « éduquer » l'enfant afin qu'il ait un niveau de compréhension et de comportement qui lui permette de fonctionner dans une classe normale (*Nurture Groups*, 2003).

Il peut s'agir d'enfants qui ne se sentent pas bien à l'école ou qui ont un besoin d'attention supérieur à celui qui est fourni dans leur classe habituelle. Parfois les enfants sont décrits comme des enfants renfermés ou avec des difficultés affectives et comportementales.

Les enfants se présentent dans leur classe tous les matins, puis rejoignent d'autres enfants dans le groupe éducatif, et suivent le programme éducatif parallèlement au Programme national. Ils rejoignent toujours dans leur classe pour certaines activités comme l'éducation physique et les sorties scolaires. Les principes des groupes éducatifs sont fondés plus particulièrement sur des modèles de théorie du développement et de l'attachement de l'enfant.

### **L'accompagnement par un mentor**

Pour les jeunes démotivés ainsi que pour d'autres publics comme les jeunes en échec scolaire, l'accompagnement par un pair, un élève plus âgé ou un adulte est considéré comme utile. Il existe une gamme étendue de projets de guidage dans lesquels on tisse des liens entre les écoles et certaines organisations extérieures ou groupes locaux pour apporter un soutien particulier aux jeunes. Certains « experts » jugent cet accompagnement insuffisant pour satisfaire les besoins et considèrent qu'il doit être assorti d'autres apports qui vont aider le jeune à progresser (Mentoring, 2003).

### **Les unités d'orientation**

Depuis 1994, les PRU (*Pupil Referral Units*) sont établis partout en Angleterre et sont des centres d'éducation pour les jeunes qui ont été exclus de l'école. Elles prennent diverses formes qui vont du séjour prolongé dans un centre d'éducation de remplacement à des structures 'tournantes' qui préparent un jeune à court terme à réintégrer une nouvelle école ou un autre établissement éducatif.

## **La promotion de l'intégration sociale par l'éducation**

En Angleterre, l'approche actuelle, en lien étroit avec ce que l'on appelle la Nouvelle Gestion Publique, aborde ce problème à trois niveaux qui participent de sa vision largement répandue du repérage des causes et des solutions. Cette politique vise à changer le système au niveau national. L'investissement dans les EiC (*Excellence in Cities*), EAZ (*Education Action Zones*), le Fond pour l'Enfance et *Sure Start* est massif et soutenu (depuis sept ans dans certains cas). En Écosse, les *New Community schools* semblent être plus centralisées et mieux financées et ont des chances d'être maintenues et généralisées. Dans les autres écoles, les projets ont encore un côté provisoire car ils dépendent de subventions à court terme. Le travail qui y est fait et les effets bénéfiques vont cesser d'exister lorsque le financement va être réduit et finalement disparaître.

Il n'est pas rare de trouver deux ou trois projets qui fonctionnent dans la même école. Les écoles EiC ont parfois des LSU (*Learning Support Units*) ainsi que des BIP (*Behaviour Improvement Programme*) et des programmes d'accompagnement. Les différentes sources de financement ont incité certaines écoles à demander plusieurs activités différentes, parfois pour obtenir un peu plus d'argent, et pouvoir continuer un projet dont le financement touche à sa fin. Ceci remet en question une approche durable, soutenue et cohérente des problèmes sociaux. L'utilisation de projets signifie que les écoles sont tenues de prouver que des changements sont intervenus et que leur projet a abouti. On croit beaucoup à une évaluation régulière des projets et on se préoccupe moins des principes théoriques qui sous-tendent une approche ou de l'impossibilité fréquente d'identifier l'impact du projet lui-même parmi tous les autres apports multiples dans un établissement scolaire.

Un grand nombre des activités centrées sur l'école sont faites pour augmenter la motivation, l'assiduité, la réussite, réduire les comportements antisociaux et les exclusions. Une panoplie éclectique et variée d'interventions ne semble pas être le choix le plus raisonnable. Parmi les projets centrés sur la classe et l'individu, beaucoup sont excellents en eux-mêmes. Quand ils sont menés par des gens expérimentés et compétents, ces projets apportent rapidement des changements tangibles. Peu d'entre eux ont bénéficié du genre d'évaluation rigoureuse que l'on souhaiterait voir, telles que les inspections aléatoires, et ils ne sont soutenus que par un enthousiasme généralement plutôt local.

L'Éducation est un service de l'État que l'on peut considérer comme une marchandise privée, un capital culturel, un investissement destiné à rapporter des emplois de haut niveau et des opportunités dans la vie, ou alors comme une contribution à la société par laquelle les jeunes apprennent les bases de la citoyenneté et sont préparés à ce rôle en plus de leur utilité pour l'économie du pays. Le système qui considère la réussite des études comme une marchandise optera pour l'autonomie locale et le contrôle à distance. L'État qui voit l'éducation comme l'élément central pour fabriquer des citoyens aura une foi plus grande dans la théorie et un engagement plus important dans son pouvoir et son droit à intervenir. Selon les idéologies du bien public d'Esping-Anderson (1990), l'Angleterre tente encore d'évoluer de la position *libérale* vers la position *sociale-démocrate*. Et il semble bien qu'elle doive évoluer si elle veut traiter l'inégalité, la pauvreté et l'exclusion sociale.

Trois barrières spécifiques entravent cette évolution vers une meilleure intégration (Booth et al., 2002) des jeunes gens démotivés et marginalisés en termes de stratégies existantes. Premièrement, la formation des enseignants ne tient pas compte de la plupart de ces évolutions, et par conséquent, les enseignants doivent les apprendre 'sur le terrain'. Deuxièmement, le fonctionnement avec de nombreux intervenants est difficile et, parmi ces interventions, beaucoup nécessitent la coopération de nombreux professionnels (Neighbourhood Renewal Unit, 2002 ; Parsons et al, 2003). Ceci est lié en partie au fait qu'un très grand nombre de politiques éducatives prennent la forme de projets – certains appellent cela la « projectite ». Troisièmement, il existe une tension entre l'élévation du niveau de réussite mesuré pour les matières du programme national et l'intégration. Certains de nos élèves les plus perturbateurs ont besoin d'un grand nombre de ressources humaines et de soutien si l'on veut traiter leur marginalisation. Ces projets se proposent de traiter ces problèmes mais selon des « normes » précises. Le compromis de la troisième voie est peut-être insuffisant pour résoudre la tension entre ces deux buts dans les écoles du système d'éducation britannique.

## BIBLIOGRAPHIE

- ATKINSON M., KINDER K., DOHERTY P. (2003). – *On Track : A Qualitative Study of the Early Impact of Services*, Research Report 473, London : DFES  
 Web : [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR473.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR473.pdf)
- Audit Commission (1999). – *Missing Out: LEA Management of School Attendance and Exclusion*, London : Audit Commission. Web : [www.audit-commission.gov.uk](http://www.audit-commission.gov.uk)
- Behaviour Improvement Programme (2003). – Web : [www.dfes.gov.uk/behaviourimprovement](http://www.dfes.gov.uk/behaviourimprovement)
- BENNATHAN M., BOXALL M. (2000). – *Effective intervention in primary schools : nurture groups*. London : David Fulton
- BHABRA S, GHATE D, BRAZIER L (2002). – *Raising the educational attainment of children in care*. Consultation Analysis for the Social Exclusion Unit. London : SEU, Cabinet Office. [www.socialexclusionunit.gov.uk/young\\_people/PRB\\_final.pdf](http://www.socialexclusionunit.gov.uk/young_people/PRB_final.pdf)
- BOOTH T., AINSCOW M., BLACK-HAWKINS K., VAUGHAN M., SHAW. L (2002). – *Index for Pupil Inclusion*, Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education  
 Web <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>
- Brief Therapy (2003). – [www.brieftherapy.org.uk](http://www.brieftherapy.org.uk)
- CANTER L., CANTER M. (1992). – *Assertive discipline : positive behaviour management for today's classroom*, Santa Monica : Lee Canter
- Children's Aid Society (1997). – *Building a Community School*, New York : Children's Aid Society
- Children's Rights Alliance (2003). – *Convention on the rights of the child : review of UK government action on 2002 : concluding observations of the UN commission on the rights of the child*, London : Children's Rights Alliance. Web : [www.childrensrighsalliance.org.uk](http://www.childrensrighsalliance.org.uk)
- Children's Fund (2003). – [www.cypu.gov.uk/corporate/childrensfund/index.cfm](http://www.cypu.gov.uk/corporate/childrensfund/index.cfm)
- Circle Time (2003). – [www.circletime.co.uk](http://www.circletime.co.uk)
- CLARKE J., GEWIRTZ S., MCLAUGHLIN, E. (2000). – *New Managerialism, New Welfare?* Buckingham : Open University Press
- Community Schools (2003). – <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w3/ncsp-00.htm>
- CORRIGAN D (1997). – « Creating collaborative systems : implications for interprofessional partnerships in teacher education », in Day C., Van Veen D. and Walraven G. (eds) *Children and Youth at Risk in Urban Education*, Leaven, Garant
- DFEE (1999a). – *Social Inclusion : Pupil Support – Circular 10/99*, London : Department of Education and Employment
- DRYFOOS J. (1994). – *Full-service Schools : A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth and Families*, San Francisco : Jossey-Bass
- Éducation Action Zones (2003). – [www.standards.dfes.gov.uk/eaz](http://www.standards.dfes.gov.uk/eaz)
- ESPING-ANDERSON G. (1990). – *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge : Polity Press
- Excellence in Cities (2003). – [www.standards.dfes.gov.uk/excellence](http://www.standards.dfes.gov.uk/excellence)
- Excellence in Cities Updates (2003). – [www.standards.dfes.gov.uk/excellence/news](http://www.standards.dfes.gov.uk/excellence/news)

HALSEY A. H. (1972). – « Educational Priority » : *report of a research project sponsored by the Department of Education and Science and the Social Science Research Council*, Vol. 1 : *E.P.A. problems and policies*, London : HMSO

Home Office (2003). – *Process and Early Implementation Issues : Emerging Findings from the On Track Evaluation*, London : Home Office

LEVITAS R. (1998). – *The Inclusive Society*, Basingstoke : Macmillan

LLOYD G., KENDRICK A., STEAD, J. (2001). – '« Some woman came round » : inter-agency work in preventing school exclusion', in Riddell S. and Tett L. *Éducation, Social Justice and Inter-agency Working*, London : Routledge

MACARTHY P., WHITMAN J., WALKER J., COOMBES M. (2003). – *Targeting Initiatives : Diverting Children and Young People from Crime and Antisocial Behaviour*, London : Children and Young People's Unit

Web : [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR476.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR476.pdf)

Mentoring (2003). – [www.nmn.org.uk](http://www.nmn.org.uk)

MIDWINTER E.C. (1970). – *Education : a priority area. What it means to be a teacher in an educational priority area*, London, National Union of Teachers.

MOSLEY J. (1993). – *Turn your school round : a circle-time approach to the development of self-esteem and positive behaviour in the primary staffroom, classroom and playground*, Wisbech : LDA

MURPHY E. (2003). – [www.brief-therapy-uk.com](http://www.brief-therapy-uk.com)

Neighbourhood Renewal Unit (2002). – *Collaboration and Co-ordination in Area-Based Initiatives*, Research Report N°. 1, London : Neighbourhood Renewal Unit

Web : [www.neighbourhood.gov.uk/nrfund/](http://www.neighbourhood.gov.uk/nrfund/)

NIXON J., WALKER M., BARON, S. (2002). – « The cultural mediation of state policy : the democratic potential of the new community schooling in Scotland », *Journal of Education Policy*, 17.4 : 407-422

Nurture Groups (2003). – [www.nurturegroups.org](http://www.nurturegroups.org)

On Track (2003). – Web : [www.homeoffice.gov.uk/crimpol/crimreduc/strategy/ontrack.html](http://www.homeoffice.gov.uk/crimpol/crimreduc/strategy/ontrack.html)

PARSONS C. (1996). – *Exclusions from School : the public cost*. London : Commission on Racial Equality

PARSONS C. (1999). – *Éducation, Exclusion and Citizenship*, Routledge : London

PARSONS C. (2000). – « The Third Way to Educational and Social Exclusion », in Walraven G., Parsons C., Day C., van Veen D. *Combating Social Exclusion through Education*, Leuven : Garant

PARSONS C. (2000). – « The Third Way to Educational and Social Exclusion », in Walraven, G., Parsons C., Day C., van Veen D. (eds) *Combating Social Exclusion through Education*, Garant : Leuven

PARSONS C. (2004). – « Voluntary Organisations and the Contribution to Social Justice in Schools : Learning from a Case Study », Paper submitted for publication

- PARSONS C., AUSTIN B., BRYAN H., HAILES J., STOW W. (2003). – *On Track Thematic Report: Community and School Engagement*, Research Report 474, London: DFES.  
Web: [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR474.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR474.pdf)
- POWER S. (2001). – ««Joined-up thinking »? Inter-agency partnerships in Education Action Zones », in Riddell S., Tett L., *Education, Social Justice and Inter-agency Working*, London: Routledge
- Positive Discipline (2003). – Web: [www.schoolweb.middlesbrough.gov.uk/staffroom/ian-mawson/im\\_class\\_man\\_15a.html](http://www.schoolweb.middlesbrough.gov.uk/staffroom/ian-mawson/im_class_man_15a.html)
- PRUs – [www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/11-99/referral.htm](http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/11-99/referral.htm)
- Restorative Justice (2003). – [www.restorativejustice.org.uk](http://www.restorativejustice.org.uk)
- ROOM G. (1995). – « Poverty in Europe: competing paradigms of analysis », *Policy and Politics*, 23.2: 103-113
- ROGERS B. (2002). – *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*, London: Paul Chapman
- Save the Children (2003). – *Britain's poorest children*, London: Save the Children  
Web: [savethechildren.org.uk](http://savethechildren.org.uk)
- Social Exclusion Unit (1998). – *Truancy and School Exclusion*, London: The Stationery Office
- Social Exclusion Unit (1998). – *Truancy and School Exclusion*, London: The Stationery Office
- Sure Start (2003). – [www.surestart.gov.uk](http://www.surestart.gov.uk)
- Sure Start National Evaluation (2003). –  
Web: [www.surestart.gov.uk/ensuringquality/research/localprogrammeevaluation/national evaluation/](http://www.surestart.gov.uk/ensuringquality/research/localprogrammeevaluation/nationalevaluation/)
- UNICEF (1989). – *The Convention on the Rights of Child*, New York: United Nations Children's Fund. Web: [unicef.org](http://unicef.org)
- UNICEF (2000). – *Child Poverty in Rich Nations*, Florence: Innocenti Research Centre, United Nations Children's Fund. Web: [unicef.icdc.org](http://unicef.icdc.org)



## LES DISPOSITIFS POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS

QUELS ÉLÈVES, QUELLES DIFFICULTÉS, QUELLE AIDE ? (1)

Élisabeth BAUTIER\*

### Résumé

Cet article développe la question des aides apportées par les établissements aux élèves en difficultés en interrogeant celles-ci selon deux logiques qui, à l'observation des situations dans les collèges, peuvent apparaître « paradoxalement » disjointes : la mise en place de dispositifs ou d'actions et interventions en direction d'élèves considérés comme en difficultés et leur efficacité dans la perspective d'une réduction de ces difficultés.

### Abstract

This paper dwells on the issue of the support provided by schools for underachieving pupils by studying it according to two logics which, as is shown by the situation in junior high schools, may appear 'paradoxically' disconnected: the setting up of plans or actions and interventions aimed at the pupils considered as underachievers, and their efficiency with the prospect of a reduction of their difficulties.

29

\* - Élisabeth Bautier, équipe ESCOL, Université de Paris 8.

1 - Ce texte prend appui sur les éléments d'une recherche effectuée dans le cadre d'une réponse à appel à coopération du centre Alain Savary de l'INRP concernant les dispositifs et actions visant les élèves en difficultés. Ont particulièrement travaillé à ce recueil de données outre l'auteur, A. Davisse et O. Prézeau.

La présence des dispositifs d'aide dans les collèges, en particulier les collèges situés en ZEP, est sans doute générale. Cependant, leur analyse met en évidence plus ou moins de cohérence et de pertinence dans leur mise en place et mise en œuvre ; quant à l'évaluation de leur efficacité, il s'agit là d'une question beaucoup plus difficile à traiter tant sur le plan du recueil de données (celles-ci sont, en général, à construire) que sur celui, plus théorique, des modes et critères d'analyse de cette efficacité. La disjonction possible de ces différentes approches ne peut qu'interroger sur les objectifs réels ou les enjeux des dispositifs, d'une part, d'autre part sur ce que seraient les conditions d'une aide effective aux élèves.

Dans le cadre d'un appel à coopération du Centre Alain Savary de l'INRP, nous avons travaillé plusieurs mois dans des établissements de l'académie de Créteil choisis sur plusieurs critères cumulés : résultats des élèves à l'évaluation nationale de 6<sup>e</sup> inférieurs à la moyenne académique (moins de 75 points), *a fortiori* à la moyenne nationale, nature des orientations en fin de 3<sup>e</sup> et pourcentage élevé d'orientation en voie professionnelle, enfin sur le critère du pourcentage de parents appartenant aux catégories sociales les plus défavorisées. Cette première sélection par ces critères est apparue très vite très (trop) générale pour comprendre les manières de faire des établissements qui sont ici particulièrement intéressantes à étudier parce qu'elles permettent de faire apparaître les effets des agencements locaux de composantes hétérogènes (qui vont de la composition des classes à la stabilité de l'équipe enseignante et au type de travail de remédiation...). Seul un travail dans les collèges impliquant des entretiens avec les personnels (enseignants, vie scolaire, chefs d'établissement), une analyse des documents de travail des élèves, de l'organisation des emplois du temps, une comparaison de la composition des classes et de l'affectation des enseignants... permet cette mise au jour. Ce travail passe aussi par l'identification de points de vue qui ne convergent pas toujours :

30

- le point de vue institutionnel (les établissements appliquent-ils les textes concernant les dispositifs d'aide aux élèves en difficultés ?) ;
- le point de vue de l'établissement, c'est-à-dire de ce qui se négocie, y compris entre le principal et lui-même et qui concerne la gestion des personnels, du projet d'établissement, des dotations budgétaires, la carte scolaire... ;
- le point de vue des enseignants dans la quotidienneté de la classe (pour les enseignants de certaines 6<sup>e</sup> ayant une population considérée comme particulièrement difficile, faire la classe n'est pas toujours équivalent à permettre aux élèves d'apprendre, il s'agit aussi de « tenir » la semaine ou l'heure ou l'année (dès lors, ce que les enseignants font en classe doit être analysé à la lumière de ce qu'ils pensent pouvoir faire avec leurs élèves, ce qu'ils pensent qu'il faut faire et ce qu'ils mettent en place pour faire face) ;
- le point de vue des élèves en difficultés : quelles sont leurs difficultés ? qu'est-ce qui est fait pour les résoudre ?

Ces différents points de vue obligent le chercheur à construire un point de vue propre dans la détermination des critères d'efficacité des actions conduites.

Force est de constater que la complexité de cet objet de recherche en fait un objet difficile à travailler. Non seulement pour des raisons scientifiques (les données sont difficiles à recueillir, elles ne font l'objet ni d'une constitution standardisée de la part des établissements, ni même d'une constitution « tout court », les listes d'élèves dans les dispositifs sont rares et plutôt conservées par les enseignants que par le collège, la constitution des classes est peu transparente...). Mais aussi parce qu'il constitue un lieu de fragilité pour les établissements comme pour les enseignants. On peut résumer cette situation ainsi : un tel objet de recherche, quand il nécessite des entretiens, des explications de pratiques auprès des enseignants, les conduit à se confronter explicitement à une situation à la fois difficile et faisant partie de l'ordinaire du travail, à expliciter (ou à masquer) leurs propres difficultés, voire leur incapacité à faire face, alors même qu'il sont fragilisés par la remise en cause quotidienne de leur compétence et de la pertinence de leur métier que représentent les élèves en grandes difficultés scolaires. De plus, la thématique de la difficulté et des dispositif mis en œuvre n'est pas un objet neutre dans l'établissement scolaire, elle constitue un enjeu d'organisation et de gestion de charges, d'heures, d'équipe. Lorsque le chef d'établissement et l'équipe éducative ont considéré la question de la difficulté scolaire comme une question centrale, la dynamique ainsi produite, non seulement, peut permettre aux enseignants de se sentir moins fragiles, mais surtout, elle peut permettre une cohérence des actions, à défaut d'une efficacité qui n'est pas toujours à la mesure des moyens et énergies dépensés. Ce type d'établissement est cependant une minorité : nombreux sont ceux qui sont dans la seule mise en œuvre des directives officielles sans que des objectifs leur soient attribués, ne serait-ce que parce que le taux de rotation des enseignants est de 60 % par an et qu'aucun projet ou travail d'équipe ne peut donc se construire ou se mettre en œuvre, *a fortiori* avoir la durée nécessaire à son évaluation. Un autre cas de figure est celui des établissements où la question de la difficulté scolaire est « déléguée » à certains membres du personnel (deux enseignants ou le principal adjoint, par exemple), sans que les autres personnels se tiennent informés ou s'y intéressent. De fait, dans ce cas de figure, la question de l'aide aux élèves est marginale dans l'établissement et n'a que peu d'incidence sur l'organisation générale des enseignements, des emplois du temps. Dans ces derniers cas, il n'y a pas de documents aisément disponibles, en tout cas, il s'agit pour le chercheur de les construire (reconstitution de listes d'élèves, recherche de leurs résultats) et les personnes concernées ne sont pas faciles à rencontrer. Mais, on ne peut passer sous silence les cas où la prise en compte par le chef d'établissement de la difficulté scolaire comme problème prioritaire, ou au moins important, parce qu'elle conduit à des modifications des heures attribuées à certaines disciplines ainsi qu'à des organisations spécifiques des emplois du temps (à des fins de regroupements, de dégagement de plages horaires communes à des 6<sup>e</sup> ou à des enseignants travaillant en équipe...) conduit à des situations de crise ou de conflits.

Nous allons analyser plus précisément ces modes de faire des établissements. C'est la description assez fine de ce qui est mis en place, en relation avec les propos recueillis lors des entretiens avec les personnels de l'établissement qui informe sur les conceptions de ce qui fait difficultés, les moyens d'y remédier, comme sur ce que l'institution ou les enseignants eux-mêmes se sentent capables de faire.

## DES MANIÈRES DE FAIRE TRÈS DIFFÉRENCIÉES

### De l'établissement aux dispositifs, qui fait quoi pour qui ?

Lorsque les textes (2) sont appliqués à la lettre (ce qui permet les financements prévus), sont mis en place deux groupes de huit élèves pour 5 à 6 divisions de 6<sup>e</sup>, soit entre 120 et 130 élèves. Ce sont ainsi des nombres très réduits d'élèves qui sont suivis (une douzaine, parfois moins), alors même que les enseignants des établissements concernés par la recherche considèrent qu'un tiers des élèves de leur classe sont en difficultés. Il s'agit donc de dispositifs relativement coûteux avec une efficacité réduite sur le niveau général des apprentissages. Nous ne nous attacherons pas à l'exactitude des définitions qui parcourent les textes institutionnels et qui distinguent « remise à niveau », « remédiation », « consolidation » ; elle est ici de peu d'intérêt dans la mesure où les établissements nomment la même chose sous des vocables différents liés à l'histoire de l'aide dans l'établissement.

Au total, si on tente de distinguer les différents dispositifs (les différentes actions), on trouve selon les établissements, de façon cumulée ou non :

32

- Une aide apportée sous forme de *révisions de ce qui est fait en classe*, appelée souvent « consolidation ». Elle se fait sur la base de groupes, stables ou non, mais largement composés des mêmes élèves en français et en mathématiques. C'est le plus souvent (quand ce dispositif existe) l'enseignant de la classe qui intervient, dans le cas contraire, il communique des fiches ou dit ce qu'il y a à faire. Il n'est pas possible d'établir de règles ou plutôt de comprendre la logique de choix concernant le fonctionnement de ces séances, elles peuvent être dans l'emploi du temps disciplinaire ou en plus, ne concerner que le français ou que les maths ou les deux.
- Des groupes de travail sur des contenus très hétérogènes selon les établissements et avec lesquels une forme de pédagogie différenciée peut être pratiquée. Il peut s'agir de construire chez les élèves des compétences de base à partir d'un référentiel de compétences figurant sur des fiches destinées aux enseignants, de les familiariser avec la socialisation scolaire (fréquentation du CDI) et à des formes de travail propres au collège (recherche de documents, travail sur les consignes, sur le maniment du dictionnaire, sur les outils de géométrie comme l'équerre et le rapporteur),

2 - La recherche a été effectuée en 2000 et 2001.

ou encore de faciliter l'écriture ou la lecture par des ateliers spécifiques. Ces groupes peuvent être confiés à des aides éducateurs.

*L'aide au travail personnalisé* (1h/semaine pour un groupe de 12 à 14 élèves) a été trouvée dans moins de cinq collèges, elle est assurée par des volontaires ou, plus fréquemment par des aides éducateurs, voire des surveillants. Elle porte sur de la méthodologie du travail.

*L'étude dirigée* est également rare, les professeurs, principaux en particulier, ne l'assurent qu'exceptionnellement malgré l'obligation officielle, elle peut être prise en charge par des étudiants, des aides éducateurs et des surveillants, des parents, elle se transforme aisément en :

*Étude surveillée*, ou encadrée, elle-même assurée par des vacataires, des professeurs d'EPS, des CPE. De plus, les crédits ne permettent pas toujours que ces études durent toute l'année (elles s'interrompent quand les crédits sont épuisés, il en est de même pour d'autres formes d'intervention).

On rencontre également des formes de *soutien* qui correspondent à la possibilité de prendre la classe en 1/2 groupe.

Des groupes de *remédiation*, ou de *remise à niveau* d'une heure hebdomadaire sont constitués avec des élèves appartenant à plusieurs classes (ce qui suppose en général des alignements d'horaires) sur la base des résultats à l'évaluation nationale et le plus souvent pour les élèves dits « récupérables », c'est-à-dire, ceux qui ne sont pas les plus en difficultés. Les enseignants responsables ne sont donc pas obligatoirement ceux des classes des élèves et l'efficacité devient problématique quand la concertation est inexistante. C'est souvent le cas, l'heure de concertation n'étant pas rémunérée. Les groupes sont de 8 élèves en général, stables ou révisés toutes les 6 semaines, selon les établissements ; le travail se fait en français et mathématiques essentiellement.

- Le tutorat existe dans certains établissements, il concerne souvent les élèves ayant des problèmes de comportement. Il est assuré par des aides éducateurs ; il peut s'accompagner d'une fiche de suivi que les élèves doivent présenter au Professeur Principal ou au Principal, son adjoint ou au CPE.

- Une heure *de vie de classe* a lieu dans certains établissements une fois tous les quinze jours, elle est assurée le plus souvent par le professeur principal ; en début d'année les élèves y apprennent l'organisation du travail scolaire (faire le cartable, tenir le cahier de texte...) ; puis, on y traite de divers problèmes comme le racket, l'hygiène, la santé, la violence...

Certains contenus d'intervention apparaissent liés à des stages effectués par des enseignants qui tentent alors de les appliquer dans le collège ; il s'agit de stages d'entraînement de la mémoire, de remédiation cognitive, de gestion mentale, de français langue étrangère, de lecture, de concentration et relaxation... Tout se passe compte si les enseignants étaient suffisamment démunis devant la difficulté d'apprentissage des élèves pour qu'ils aient envie que « tout » soit tenté.

Globalement les effets de ces différents dispositifs ne sont pas évalués, les enseignants des différents établissements s'accordent pour dire que les effets positifs sont d'abord comportementaux. En effet, les recherches sur les élèves en difficultés convergent pour mettre au jour l'importance qu'ils accordent à la relation interindividuelle avec l'enseignant, ils apprécient donc une des caractéristiques primordiales de ces différents dispositifs : on s'occupe d'eux personnellement. Il est vraisemblable que, pour certains d'entre eux au moins, cet accompagnement personnalisé permet de reporter ou d'éviter un décrochage de la classe et de la scolarité et il ne faut sans doute pas négliger l'importance de cet aspect pour les élèves dits fragiles, chez qui les liens entre relation affective et travail cognitif sont particulièrement imbriqués. Les effets sur le niveau scolaire sont en revanche très rarement mentionnés, ils existent pourtant pour certains élèves, mais il s'agit davantage des conséquences d'une « mise au travail » ainsi déclenchée, plus que d'une compréhension restaurée. Les effets spécifiques de telle ou telle forme d'aide n'ont pu faire l'objet de la recherche, il aurait fallu mettre en place un dispositif lourd d'observation et d'évaluation pour comparer des situations comparables, ce qu'elles ne sont pas *a priori*.

La description ci-dessus fait apparaître une très grande hétérogénéité des actions mises en place sans que la pertinence de l'une par rapport à l'autre soit évoquée et même pensée. Ce sont plutôt les contraintes de situation (disponibilité des enseignants, savoir-faire), les injonctions institutionnelles et les orientations locales qui « installent » tel ou tel mode d'intervention, plutôt que son adéquation à des difficultés identifiées chez les élèves. Au-delà des descriptions des dispositifs, ce sont donc les logiques d'action des établissements qu'il est important d'étudier pour construire des critères d'efficacité pertinents. Ces logiques font apparaître les principes de la réflexion (ou non réflexion) qui sous-tendent le traitement de la difficulté des élèves (réflexion et travail n'étant malheureusement pas synonyme d'efficacité concernant les apprentissages des élèves).

34

Deux grands types d'établissements peuvent être identifiés sur la base de ces logiques, nous les constituons en pôles qui s'opposent :

- Un premier type est celui des établissements qui sont dans une logique d'application des textes institutionnels, mais sans implication particulière au regard des élèves en difficulté. Dès lors, on peut trouver une multiplicité de structures dont la mise en œuvre ne correspond à aucune compétence particulière de la part des enseignants. Il n'y a en ce cas pas de suivi des élèves, ni d'évaluation des effets des dispositifs. On rencontre cette situation dans des établissements où les enseignants semblent désespérés, découragés, et qui sont le lieu d'une forte rotation de l'équipe éducative. Les intervenants sont alors souvent des aides éducateurs ou des enseignants devant compléter leurs services (professeurs à temps plein sur le collège, mais aussi professeurs nommés sur plusieurs collèges, instituteurs spécialisés travaillant dans les Segpa), des professeurs d'EPS, des enseignants recherchant des heures supplémen-

taires, de nouveaux professeurs sur lesquels les chefs d'établissement ont eu plus de « prise » et dont ils valorisent ainsi « la bonne volonté ». Les enseignants ayant de l'ancienneté et jugés « bons » assurent parallèlement les enseignements en classes de 3<sup>e</sup> où l'enjeu de réussite est considéré comme plus important, en particulier pour la réputation du collège au regard des lycées où les élèves sont affectés. Dans ces établissements, le principal peut également lancer un appel pour la mise en place de dispositifs d'aide, mais que rien ne puisse être fait faute de volontaire. Pour cette dernière raison, un certain nombre de chefs d'établissement ont décidé d'inclure la remise à niveau dans l'emploi du temps des enseignants.

- Un second type d'établissements est constitué par ceux qui ont une histoire (une culture?) de l'aide aux élèves, ou au moins une mobilisation forte sur le problème. Dans ces cas, on peut trouver des dispositifs diversifiés dans leurs objectifs et les populations d'élèves ; les groupes d'élèves ne sont pas stables tout au long de l'année, mais varient en fonction de leurs « progrès ». Mais on peut également ne pas trouver les dispositifs institutionnels au profit d'une organisation pédagogique et d'équipe. Ce n'est pas par l'intermédiaire d'un « dispositif d'aide » identifié institutionnellement comme tel que se pratique ce « rattrapage », mais par une organisation spécifique des classes et du travail, travail en équipe d'enseignants disciplinaires ou équipe pluridisciplinaire. L'absence de dispositif ne signifie d'ailleurs pas absence d'aménagement des emplois du temps ou des services, elle correspond alors à une volonté du chef d'établissement de traiter de la difficulté en 6<sup>e</sup>, tout au moins de placer cette question dans la politique effective de l'établissement et non de se limiter à un affichage dans le projet d'établissement correspondant à une mise en conformité avec les injonctions ministérielles ou académiques.

Les enseignants qui interviennent sont volontaires et très investis sur les difficultés des élèves au sein de leurs classes et font un travail quotidien (ils gardent certains élèves après la classe, par exemple). Sans doute aussi, faut-il considérer que dans le second type d'établissement, c'est tout un ensemble d'attitudes et d'activités cohérentes qui contribue à l'aide des élèves : concertation, avis positif sur les possibilités d'apprendre des élèves, cohérence et adaptations des interventions, travail d'équipe... L'évaluation des dispositifs et de leurs effets existe et des ajustements effectués au cours de l'année.

Cette distinction dichotomique entre établissements et la description de l'hétérogénéité des modes de faire ne sont pas seulement un effet d'une volonté typologique. Elles révèlent l'effet, très présent à l'heure actuelle dans les quartiers où nous avons travaillé, de l'inscription locale des orientations des établissements (3). Cette inscription favorise et autorise l'existence d'établissements très contrastés pour une pluralité

3 - Le travail d'A. Van Zanten, *L'École de la périphérie* (PUF, 2001), a particulièrement bien mis en évidence ce phénomène.

de raisons : l'histoire de l'établissement, les événements dont il a pu faire l'objet, le pourcentage des enseignants stables, et surtout le rôle du chef d'établissement (ou de son adjoint) dans la constitution d'une équipe sur cette question et sa volonté d'inscrire cette dernière comme question prioritaire du collège (4). Cette typologie montre aussi que la réponse à la difficulté scolaire, *a fortiori* à la grande difficulté scolaire, ne relève pas de solutions « clé en mains » (c'est même là l'origine de cette recherche) et les établissements où il y a une mobilisation effective ne parviennent pas toujours à mettre en place des réponses pertinentes au regard du critère de l'efficacité dans l'amélioration des apprentissages.

Dans la section ci-après, à titre d'exemple, nous allons présenter deux collèges très différents au regard des réponses apportées tant sur le plan des contenus que sur celui de l'organisation et qui illustrent cet écart possible entre mobilisation et résultats. Dès lors que l'on analyse un établissement en particulier, sauf s'il est caricatural, il n'entre pas dans la typologie précédente trop dichotomique ; ainsi le premier établissement a mis en place les dispositifs institutionnels, à partir d'une réelle mobilisation sur les élèves en difficulté, pour autant, elle ne trouve pas à se réaliser dans des contenus pertinents au regard des apprentissages. À l'inverse, le second ne met que peu en place des dispositifs spécifiques institutionnels, mais réorganise l'ordinaire en s'appuyant sur une analyse fine et une conception des difficultés des élèves sans doute plus pertinente au regard de l'aide apportée.

## DES DIFFÉRENCES DE CONCEPTION

36

### Un principal adjoint, un projet d'établissement

Ce collège de 900 élèves (et de 25 à 30 % de néo-titulaires chaque année) fait partie des collèges difficiles, tant sur le plan du niveau des élèves que sur celui de leur comportement. Le conseil de classe du premier trimestre de 6<sup>e</sup> (10 classes, 242 élèves) fait apparaître 37 élèves en grande difficulté, soit 15,28 % (dont 9 d'origine africaine, peu donc), 41 avertissements pour le travail, soit 17,30 % pour la conduite, 25 élèves cumulent les deux mentions, 7 n'ont qu'un avertissement de conduite, 6 font l'objet d'une pré-évaluation par la commission d'orientation vers l'enseignement spécialisé. L'ensemble de ces mentions concerne 59 élèves, soit 24,4 %. Treize de ces élèves seulement sont à l'âge normal, 36 ont un an de retard, 10 en ont deux. La répartition de ces élèves dans les différentes 6<sup>e</sup> montre des classes inégales : la 6<sup>e</sup> A cumule à la fin du premier trimestre 4 élèves en grande difficulté, 7 avertissements de travail et 8 de conduite, quand la 6<sup>e</sup> B n'a que 2 élèves en grande difficulté, 1 avertissement de travail et 2 de conduite.

4 - Des dynamiques de ce genre sont étudiées dans A. Van Zanten et alii (2002).

Il est à noter que ces données ont été établies par le CPE à destination des professeurs principaux et qu'elles n'existent pas dans tous les établissements ; elles manifestent donc l'intérêt pour la question de la difficulté scolaire, concrétisé par le projet décrit ci-après soutenu par des moyens mis à disposition par le principal et le principal adjoint et porté par quatre enseignants.

Dès le mois d'octobre, le collège met en place plusieurs dispositifs d'aide.

Un de ces dispositifs (*le groupe d'aide à la socialisation*) ne concerne que les élèves difficiles et/ou en difficulté scolaire en raison d'un comportement traduisant démotivation ou inadaptation scolaire. Nous citons ici les termes du collège n'ayant pu observer si la démotivation était présente dès le jour de la rentrée ou si nous avons affaire chez ces élèves à un processus de passage d'incompréhension massive des enjeux cognitifs des tâches scolaires à de l'auto-exclusion de la classe par des comportements irrecevables (5). Ce groupe d'aide à la socialisation concerne 10 élèves, tous des garçons ; il est pris en charge par des intervenants extérieurs pendant 4 à 6 semaines en deux groupes de 5 à raison de 4 h par semaine de 16h15 à 17h15. L'objectif est de réconcilier l'élève avec l'adulte par le biais d'activités socialisantes (cercles de parole, jeux, sorties), de travailler sur l'image de soi, de favoriser l'intégration dans la vie du collège. Cette intervention a dû être interrompue, les élèves et, pour certains, leur famille, ayant refusé ce qui leur est apparu comme les stigmatisant dans un registre strictement psychologique puisqu'il n'y avait pas de contenu scolaire. Le projet d'aide en 6<sup>e</sup> est de plus centré sur trois types d'aide :

- *La remise à niveau en français et en maths...* Les élèves ont 5h en classe entière + 1h en 1/2 groupe de soutien à 4 + 2h en 1/2 groupe (1h en remise à niveau et 1h en soutien). L'objectif étant d'avoir peu d'absentéisme, l'heure de remise à niveau se situe pendant le soutien de l'autre groupe. Cependant, le contenu de cette heure n'est pas pensé dans une dimension d'aide précise aux apprentissages ; nous citons les enseignants : « *On pourrait utiliser des textes complémentaires au programme, Le petit Prince, Lettres d'Amour..., ce qui devrait permettre aux élèves de se sentir moins nuls (?), à nous de dégager les points de remise à niveau afin de revoir les éléments essentiels étudiés en classe entière* ». Sur le plan organisationnel, cette heure s'accompagne d'une fiche par élève concerné qui définit ses besoins pour chaque séance et nécessite un travail enseignant en binôme.
- Il en est de même de *l'heure de soutien* à propos de laquelle un enseignant souligne qu'il faudrait en revoir le contenu, elle pourrait à l'occasion servir de soutien, de travail de groupe, de recherche au CDI : « *On pourrait en faire le lieu*

5 - Ce processus de décrochage partant de l'opacité de la situation scolaire pour l'élève qui gêne ses apprentissages et engage un comportement peu supportable au sein de l'école, voire un décrochage scolaire, a été décrit par S. Bonnéry, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat, université de Paris 8, équipe ESCOL, 2003.

*d'une pédagogie différenciée en faisant deux groupes pour stimuler les bons élèves et garder le contact avec les plus faibles ».*

- *Aide au travail personnalisé.* Cette aide d'1h/semaine dès la rentrée concerne tous les élèves de 6<sup>e</sup>. Elle s'effectue en atelier et porte principalement sur les dimensions méthodologiques (cartable, cahier de texte) mais aussi sur la mémoire et la compréhension des consignes ; elle est censée répondre aux besoins individuels des élèves. La notion de besoin restant cependant à définir.

Il faut ajouter à cela l'idée *d'une pratique conjointe* qui, sur le plan des exigences disciplinaires et d'organisation du travail, est censée apporter cohérence et meilleur encadrement des élèves. Il s'agit de vérifier le matériel des élèves, le travail fait à la maison, d'être strict sur le bavardage et d'avoir un mode d'évaluation identique, le tout faisant l'objet d'un contrat (« je m'engage à noter entièrement et proprement mon cours..., à faire les exercices, les travaux préparatoires, les recherches... ») signé par l'élève et les parents.

Les enseignants s'appuient sur un livre « Énergie 6<sup>e</sup> » qui porte sur des objectifs comportementaux dans le travail (« je profite des cours », « je suis attentif », « je réussis mes travaux écrits »...). La référence à cet ouvrage (qui conduit les élèves à l'aide de tests à s'identifier en visuels ou auditifs, à faire des exercices de respiration qui visent à une meilleure mémorisation...) montre à quel point les enseignants sont démunis, à quel point aussi il leur semble possible de disjoindre les contenus de travail et d'apprentissage des attitudes comportementales. L'accent est également mis sur la valorisation de la communication et l'écoute entre élèves. Les difficultés des élèves avec la langue sont ainsi pensées comme des problèmes d'expression et de communication, au mieux de faiblesse de vocabulaire à combler et des révisions de conjugaison pour pallier les difficultés d'orthographe grammaticale.

Compte tenu de ce que l'on sait par ailleurs des difficultés des élèves (voir plus loin Conclusion), de telles démarches sont, pour une grande part, inappropriées, alors même qu'elles demandent un grand travail de la part des enseignants qui, pour quelques-uns d'entre eux, en particulier les trois enseignantes qui font tourner le projet, ont un coût horaire non négligeable. Les modalités ponctuelles d'intervention qui amalgament méthode de travail et enjeux cognitifs entretiennent la confusion chez les élèves sur ce qui est objet d'apprentissage scolaire, ne permettent pas d'établir de hiérarchie entre « savoir préparer son cartable » et comprendre un contenu disciplinaire. Par ailleurs, la pluralité des interventions ne permet pas non plus aux élèves et aux enseignants de « tenir la longueur » dans la différenciation des contenus, nombre de projets aussi ambitieux que celui-ci aboutissent dès le mois de mars à une routinisation des contenus qui conduit à l'abandon progressif des dispositifs, à tout le moins à leur perte d'enjeu pour la plupart des élèves. C'est sans doute ce qui explique que ce type de projet est re-élaboré chaque année et que nombre d'enseignants se lassent tour à tour.

## Un principal et une équipe d'enseignants mobilisés sur les élèves en difficultés

Ce type d'interventions qui s'appuient sur les logiques de dispositifs proposés par l'institution est à distinguer d'une démarche autre : celle d'une mobilisation disciplinaire qui ne tient pas compte des dispositifs institutionnels (on trouve seulement du travail en groupe), mais travaille par le biais de la discipline d'enseignement - nous prendrons ici l'exemple du français - à construire une logique de travail et d'apprentissage chez les élèves.

Il s'agit d'un collège de 500 élèves, répartis en six 6<sup>e</sup> (116 élèves, 75 garçons, 59 filles, ce qui constitue des classes de 19 élèves). L'évaluation nationale donne 50,7 points (58,3 %) en français et 41,3 (48 %) en maths. L'année précédant notre observation, on compte 10 conseils de disciplines dont 5 exclusions définitives (en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>). Sur 100 % d'élèves entrés en 6<sup>e</sup>, 60 % y terminent leur scolarité.

Les enseignants se sont fondés sur des constats pour mettre en place leur projet : les élèves de 6<sup>e</sup>, venant de diverses écoles primaires, ont des acquis différents. D'une façon plus générale, les enseignants sont confrontés à des élèves aux lacunes et difficultés spécifiques, donc à des besoins très différents. Des élèves qui en début d'année ne rencontrent de difficultés que dans un domaine ou une discipline, cèdent vite au découragement ; leur échec se trouve alors généralisé aux autres disciplines. Leur comportement face à l'école se modifie : ennui, passivité, voire souvent indiscipline dominant. L'objectif central des interventions est d'empêcher que ne s'installe, chez l'élève un sentiment d'échec dès la classe de 6<sup>e</sup>. Mais, il ne s'agit pas d'éluder la question de l'appropriation des savoirs scolaires, au contraire, les élèves sont « pris » là où ils en sont et apprennent grâce à une adaptation à leur niveau des conditions de l'apprentissage (choix du texte support et des exercices), mais dans le cadre du quotidien de la classe et de l'avancée du temps didactique et du programme « ordinaire » de la classe de 6<sup>e</sup>.

39

### *Des groupes de besoins en français*

Il a paru important de plus, aux enseignants de français de mettre en place un système permettant de remédier à toutes les difficultés mises en évidence par les évaluations nationales, les réponses des élèves étant analysées en fonction des processus qui les sous-tendent et pas seulement comme mettant à jour des lacunes (voir ci-après).

Chaque élève de 6<sup>e</sup> bénéficie de 6 heures de français par semaine : 3 heures en classe entière, 2 heures en groupe de besoins, 1 heure en étude encadrée avec l'aide-éducateur.

Pour les heures de travail en groupes, trois groupes sont constitués. Un groupe F1 de 6 à 8 élèves environ est composé d'enfants éprouvant de grandes difficultés dans un domaine donné. Un groupe F2 de 10 élèves regroupe des élèves moyens. Un groupe

F3 de 12 élèves environ regroupe des élèves capables d'approfondir une notion particulière, il est composé de 6 élèves d'une même classe + 6 élèves d'une autre classe de 6<sup>e</sup>; chaque professeur de français de 6<sup>e</sup> ayant deux classes de ce même niveau. Lorsque l'un des groupes n'a pas cours avec l'enseignant, il bénéficie au même moment de « l'étude encadrée » avec l'aide éducateur, ou d'un « l'atelier lecture ». Les trois groupes étudient en même temps une même notion, mais avec un degré de *difficulté* différent; ne travaillant pas au même rythme, tous ne font pas le même nombre d'exercices, mais tous auront à la fin de l'année étudié les mêmes points du programme.

La répartition des élèves dans les différents groupes s'effectue dans un premier moment à partir des données fournies par les tests d'évaluation. Cette répartition est modifiée ensuite en fonction des notions étudiées et des difficultés rencontrées par les élèves (à l'écrit ou à l'oral). Les élèves changent de groupe toutes les deux, trois ou quatre semaines selon les notions étudiées, aucun élève n'est (et ne se sent ainsi) assigné à un niveau.

Un travail d'équipe lors d'une concertation hebdomadaire des trois enseignants de français ayant en charge les six classes de 6<sup>e</sup> du collège permet une progression commune des différentes classes. Non seulement, il est possible d'étudier au même moment les mêmes notions, mais cette organisation permet la mise en place de contrôles communs, puis l'analyse comparée des résultats des différentes classes. Ce travail permet encore, grâce à une concertation et une préparation commune préalable, de confier à l'aide-éducateur le travail avec les élèves; ce travail est ainsi toujours en liaison avec les notions étudiées, ou qui vont l'être, en cours en classe entière. Le travail est donc bien défini par les enseignants et les documents permettent de ne pas être dans la répétitivité simple de ce qui se passe en classe. Le lien avec la classe est évident et les élèves s'en rendent compte, ils sont satisfaits de ce travail qui fonctionne bien en tant qu'étude dirigée avec 8 élèves.

Le même dispositif est organisé en mathématiques.

### *Des groupes de besoin en 5<sup>e</sup>*

Après avoir donné aux élèves cette possibilité de travailler en groupes de besoins durant une année, les enseignants n'ont pu envisager pour eux un passage en 5<sup>e</sup> dans une classe à répartition horaire ordinaire. Un système transitoire est apparu nécessaire. Ainsi, des groupes fonctionnent selon le même principe que ceux des 6<sup>e</sup>.

### *L'aide aux devoirs*

Certains élèves peuvent bénéficier d'une aide aux devoirs mais de façon ponctuelle et sur le mode du volontariat. Ce sont les surveillants qui s'en occupent et l'aide aux devoirs est inscrite dans l'emploi du temps de l'élève. D'après le principal, « ça aide les élèves en difficulté à s'organiser. Il n'est pas question de faire de l'aide aux devoirs comme un truc supplémentaire obligatoire. « Ça se passe dans la journée

dans les trous de l'emploi du temps de l'élève s'il en a, ou bien s'il sort plus tôt, il peut rester jusqu'à 18 heures ». C'est la Vie Scolaire qui gère l'aide aux devoirs et les parents sont prévenus quand une aide aux devoirs dépasse le cadre de l'emploi du temps de l'élève.

Ce fonctionnement est apparemment positif, au moins à court terme : en fin d'année de 6<sup>e</sup> aucun décrochage, aucun problème de discipline, aucun absentéisme, pas de moyenne en dessous de 7, pas de découragement des élèves, ni des enseignants. L'objectif initial de l'action est donc atteint ; mais il est intéressant de regarder si cette efficacité persiste encore en 4<sup>e</sup>.

## CONCLUSION

### **Au-delà des dispositifs, l'évaluation nécessaire non des lacunes mais des difficultés des élèves**

La rencontre entre une conception des élèves et de leurs difficultés portée par des enseignants et un principal qui place l'aide aux élèves en priorité est certes nécessaire pour des raisons matérielles. Sans une rémunération minimale des enseignants impliqués dans l'action, même si celle-ci ne correspond pas au coût effectif mais à une reconnaissance symbolique, les enseignants peuvent se lasser. Cette reconnaissance symbolique est d'autant plus importante qu'elle s'accompagne d'un autre appui du chef d'établissement : l'organisation des emplois du temps en fonction du projet (alignement des horaires de français, cours certains jours communs, avec aménagement d'une heure de concertation commune à tous les enseignants de français de 6<sup>e</sup>, par exemple). Cependant au-delà de ces questions matérielles, c'est bien la conception des difficultés des élèves et de leur évaluation qui apparaît fondamentale dans la mise en œuvre d'une aide quelque peu efficace. À côté des dispositifs d'aide eux-mêmes, l'analyse de ce qui fait difficulté pour les élèves et non de ce qui fait manque ou lacunes est ce qui fait différenciation des établissements... et des élèves. La première perspective, à la différence de la seconde, permet d'installer l'élève dans la compréhension des exigences du collège qui se situent simultanément sur les plans, certes des connaissances disciplinaires, mais aussi sur celui des modes de raisonnement, sur un rapport au langage et aux tâches scolaires situés dans une logique de travail de « secondarisation (6) », travail qui est acculturation langagière, culturelle et cognitive et pas « seulement », mais aussi, acquisition de savoirs. On peut revenir

6 - Voir E. Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration », différenciation sociale », in *Hommage à V. Isambert-Jamati*, Presses Universitaires de Provence, 2004 et E. Bautier, J.-Y. Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons Éducatives*, « Les formes de la signification en éducation », n° 8, 2004.

sur l'exemple du français en reprenant ici des analyses faites par un enseignant de l'académie de Créteil travaillant depuis plusieurs années sur cette question. S'il est nécessaire de distinguer les compétences linguistiques (portant sur le système de la langue) des compétences langagières (ses usages en compréhension comme en production de texte), il est important de remarquer que les erreurs des élèves dans le second domaine, permettent à l'analyse, de noter qu'ils n'ont, par exemple, pas compris qu'en 6<sup>e</sup>, devant un texte, il ne s'agit plus, comme dans le primaire, de faire appel à leur connaissance du monde, mais de ne considérer que les informations du texte, or pour bon nombre d'élèves, c'est « un saut cognitif important [...] et ceux-là, il est vain de les faire travailler sur les accords verbaux tant que cette posture savante, nécessaire aux apprentissages disciplinaires n'est pas mieux maîtrisée ».

Cette question de l'évaluation et de la conception des difficultés est d'autant plus importante que dans la quasi-totalité des établissements, ce sont les résultats à l'évaluation nationale 6<sup>e</sup> qui sont utilisés pour désigner les élèves en difficultés. Au demeurant, compte tenu du fonctionnement du logiciel CASIMIR, si les établissements n'ont pas une politique volontariste d'exploitation des résultats (mais il y en a), ceux-ci restent très généraux et décrivent souvent les classes plus que les élèves et lorsque les élèves sont décrits, ils le sont par leur nombre de points à l'évaluation en français et en maths et classés par rapport à la moyenne nationale et académique. Or le nombre de points obtenus ne permet pas un diagnostic précis des difficultés. Pour qu'une intervention soit pertinente et puisse réellement aider les élèves dans la compréhension du travail et des apprentissages scolaires, elle exige, non seulement un travail certain concernant chaque item de l'évaluation, mais aussi des cadres théoriques pour analyser les modalités de réponse au-delà d'un diagnostic de manques et d'apprentissages ; une analyse fine des différentes compétences évaluées par les différents items et les incidences de leur absence sur les apprentissages de 6<sup>e</sup> est également nécessaire. Il s'agit encore d'analyser d'où proviennent les scores des élèves, des compétences textuelles et discursives, des tâches d'identification, de reconnaissance ou de la maîtrise de la langue (il en est de même en mathématiques des distinctions entre résolution de problèmes et travaux numériques et du caractère peu utile d'un score global). Selon les enseignants engagés depuis plusieurs années dans de telles analyses, celles-ci sont d'autant plus nécessaires que les pratiques dominantes ne mettent pas toujours l'accent sur les difficultés les plus profondes, celles qui mettent les élèves en grandes difficultés par retards cumulés dans les apprentissages fins et ne hiérarchisent pas les apports de la remédiation. En particulier, les choix qui sont souvent faits, y compris dans l'enseignement « ordinaire » sont-ils ceux qui permettent aux élèves de comprendre les enjeux cognitifs et langagiers liés à la scolarité longue ? En revanche, c'est sans doute l'accent mis sur la mise en place des capacités à faire des exercices, à apprendre des savoirs ponctuels ou à être à l'aise dans la recherche d'informations qui, dans un grand nombre de cas peut expliquer que les élèves obtenant un score très faible à l'évaluation dans les domaines de la

langue et de son fonctionnement, puissent ensuite, dans le cours de l'année, « s'en tirer » à peu près, c'est-à-dire avoir des résultats scolaires jugés corrects par l'enseignant, ce que l'on voit sur les bulletins trimestriels. Mais c'est aussi ce qui peut expliquer qu'en 5<sup>e</sup> les choses se passent également difficilement pour ces mêmes élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. (2004). – « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in *Hommage à V. Isambert-Jamati*, Presses Universitaires de Provence.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (2004). – « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons Éducatives*, « Les formes de la signification en éducation », n° 8.
- BONNÉRY S. (2003). – *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat, université de Paris 8, équipe ESCOL.
- KHERROUBI M. (2004). – « Les activités pédagogiques hors classe au collège » in Marcel J.-F. (coord.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- VAN ZANTEN A. (2001). – *L'École de la périphérie*, Paris, PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A.D. (2002). – *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute.



## DE L'ANALYSE DE PRATIQUES EFFECTIVES DE PROFESSEURS D'ÉCOLE DÉBUTANTS NOMMÉS EN ZEP/REP À DES STRATÉGIES DE FORMATION

DENIS BUTLEN, PASCALE MASSELOT, MONIQUE PÉZARD\*

### Résumé

*Dans cet article, nous développons des stratégies de formation permettant de mieux préparer les futurs professeurs d'école à enseigner en milieu difficile. Elles concernent la formation initiale et un dispositif d'accompagnement des nouveaux titulaires lors de leur première affectation en ZEP/REP. Elles s'appuient sur des résultats de recherche portant sur les pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques dans ces milieux socialement défavorisés, résultats que nous rappelons au début de l'article.*

### Abstract

*In this paper we dwell on strategies allowing a better training of future primary school teachers in disadvantaged areas. They concern preservice training and a new support program aimed at newly appointed teachers in their first post in Education Action Zones (Zones d'Éducation Prioritaire). They rely on research evidence on the teaching practice of primary school teachers teaching mathematics in these areas of disadvantage; this evidence is reminded at the beginning of this paper.*

45

\* - Denis Butlen, IUFM de Créteil, équipe DIDIREM, université de Paris 7, denis.butlen@creteil.iufm.fr

Pascale Masselot, IUFM de Versailles, équipe DIDIREM, université de Paris 7, PMasselot@aol.com

Monique Pézard, IUFM de Créteil, équipe DIDIREM, université de Paris 7, monique.charles@creteil.iufm.fr

Nous avons analysé les pratiques de dix professeurs d'école enseignant les mathématiques dans des écoles de ZEP/REP scolarisant des élèves issus de milieux socialement très défavorisés (1). Trois de ces professeurs sont des débutants affectés en première nomination en ZEP ; les sept autres enseignent depuis plus de cinq années en zone difficile. Les observations de leurs pratiques effectives (pendant plusieurs années consécutives) ont mis en évidence que ces professeurs étaient confrontés à plusieurs contradictions (Butlen, Peltier, Pézard, 2002). Les réponses qu'ils apportent dans l'exercice quotidien de leur métier correspondent à des catégories de pratiques différentes. L'analyse de ces pratiques ainsi que les entretiens que nous avons menés avec les professeurs concernés font apparaître des manques dans la formation initiale reçue. Certains résultats de cette recherche nous ont amenés à élaborer des stratégies de formation permettant de mieux préparer les professeurs d'école à l'enseignement des mathématiques en ZEP/REP. Celles-ci concernent la formation initiale mais aussi l'accompagnement des nouveaux titulaires pendant leurs deux premières années d'enseignement. Il s'agit de contribuer à l'amélioration des apprentissages des élèves issus de milieux défavorisés mais aussi à l'amélioration des conditions d'exercice du métier au quotidien des maîtres concernés.

Ces stratégies de formation ont été en partie expérimentées mais n'ont pas encore fait l'objet d'une évaluation. Des recherches, actuellement en cours, ont pour but d'en mesurer les effets sur les pratiques effectives des professeurs d'école concernés. Après avoir rappelé dans une première partie certains résultats de la recherche, nous développons différentes pistes de formation.

## **DES SYSTÈMES DE RÉPONSES COHÉRENTS À DES CONTRAINTES SPÉCIFIQUES**

Nous admettons que les pratiques enseignantes sont stables, complexes et cohérentes. Citons M. De Montmollin :

« La compétence tend spontanément à la cohérence. Ce qui est évident et relativement banal est le fait que savoirs, savoir-faire, représentations... ne sont pas simplement juxtaposés... mais au contraire ordonnés selon des hiérarchies ou simplement des relations qui permettent de dégager des constances, des répétitions, des régularités rassurantes pour la raison et efficaces pour le diagnostic. » (1984, pp. 127-128)

---

1 - Il s'agit d'une recherche soutenue par le Centre Alain Savary de l'INRP regroupant des chercheurs de l'IUFM de Créteil (D. Butlen, P. Masselot, M. Pézard) et de Rouen (M.-L. Barbier-Peltier, B. Ngonon, N. Dubut).

Cette cohérence ne semble pas dépendre du degré d'ancienneté. Des contraintes institutionnelles, sociales et personnelles marquent les pratiques et déterminent des normes que tout professeur doit respecter s'il ne veut pas être marginalisé. Un éventail limité de possibles est ainsi ouvert. Pour le décrire et pour expliquer les choix effectués par le professeur, nous avons emprunté à Y. Clot (1998, 1999) la notion de genre en l'adaptant à notre objet d'étude. Nous avons notamment, pris en compte la double nature de l'activité du professeur d'école enseignant les mathématiques à l'école primaire : transmettre des contenus disciplinaires (instruire) et former le futur citoyen (éduquer). Cela nous a permis d'élaborer une première catégorisation des pratiques observées. La prise en compte de déterminants de l'activité d'instruction du professeur d'école enseignant les mathématiques a permis de définir trois i(instruction)-genres (Butlen, Peltier, Pézard, 2002, 2004).

Nous rendons ainsi compte, au-delà des singularisations, des régularités observées dans les pratiques enseignantes.

Notre recherche s'inscrit dans une double approche ergonomique et didactique. Pour analyser les activités proposées aux élèves, les itinéraires cognitifs potentiels ou effectivement mis en place par les professeurs, nous utilisons les concepts de la didactique des mathématiques. Pour restituer la complexité des pratiques enseignantes, nous avons repris la méthodologie élaborée par A. Robert (2001), notamment une analyse selon cinq composantes de l'activité du professeur (cognitive, médiative, personnelle, sociale et institutionnelle). Ainsi, la composante cognitive concerne l'organisation des savoirs, à court, moyen ou long terme prévue par l'enseignant, les scénarios associés, les itinéraires cognitifs, etc. La composante médiative concerne le discours du professeur et ses actes, les interactions dans la classe, les médiations (dévolution des tâches, discours d'accompagnement, modalités d'aides, etc.). Les trois i-genres (Butlen, Peltier, Pézard, 2002, 2004) sont caractérisés à partir de déterminants relevant de chacune de ces composantes.

## Trois i-genres

Un des trois i-genres est très majoritaire ; il regroupe en effet sept des dix professeurs observés (deux débutants et cinq confirmés). Il se caractérise par des scénarios d'enseignement faisant une part importante à la présentation collective des activités, par des phases de recherche individuelle très courtes, voire inexistantes, par une individualisation très forte des parcours cognitifs et des aides apportées par le professeur. Cette individualisation systématique des activités proposées comme du traitement des comportements se traduit par des activités algorithmisées, parcellisées, par un découpage des tâches en tâches élémentaires et s'accompagne au quotidien d'un abaissement des exigences de la part du maître. Les phases de synthèse, de bilan et d'institutionnalisation sont quasi inexistantes.

Un deuxième i-genre regroupant deux enseignants est proche du précédent mais s'en distingue notamment sur les présentations collectives des activités : elles sont quasi absentes.

Un troisième i-genre, très minoritaire (un professeur sur les dix observés) se distingue des deux autres par des scénarios basés sur des problèmes engageant les élèves dans une réelle recherche et comportant quasi systématiquement des phases de synthèse, de bilan et des institutionnalisations locales ou plus générales. Les apprentissages comme les comportements sont traités collectivement.

## **Une cohérence observable à différents niveaux de découpage de l'activité du professeur**

La cohérence des pratiques s'observe aussi bien dans les choix généraux effectués par le professeur que dans l'exercice quotidien de son métier. Elle se construit sur des représentations très générales sur les élèves de ZEP et sur l'enseignement des mathématiques mais aussi sur des choix plus contextualisés liés à la gestion quotidienne de la classe : itinéraires cognitifs proposés aux élèves, élaboration des scénarios, types d'aides apportées, etc.

Pour décrire et comprendre comment un i-genre se révèle dans l'activité du professeur, nous nous sommes intéressés aux gestes professionnels mobilisés (Butlen, 2004) (2) au cours de la mise en acte du projet d'enseignement.

48

Ces gestes sont en partie implicites et automatisés et se construisent avec l'expérience professionnelle. Leur maîtrise permet à un enseignant donné de mettre en actes en temps réel son projet, notamment d'interagir avec ses « vrais » élèves, d'adapter plus ou moins consciemment ses préparations en fonction de la conjoncture, de prendre des décisions... Ils permettent aux professeurs de gérer une classe de situations, d'adapter leurs réponses à des changements de surface. Les gestes permettent de décrire des régularités intra personnelles mais ils rendent également compte de régularités interpersonnelles. Ils sont en effet partagés par les membres d'un même i-genre. Pour être efficaces, ils doivent posséder un certain degré d'adaptation à des conditions locales, non déterminantes pour le fonctionnement du professeur et des élèves. Chaque individu se les approprie et les mobilise dans l'action en fonction de

---

2 - D. Butlen, « Deux points de vue pour analyser les pratiques observées » (Partie 1, chapitre 2) et « Des exemples de difficultés liées à l'appropriation de gestes professionnels attachés à un enseignement de mathématiques en formation initiale de professeurs d'école » (Partie 2, chapitre 6), in M.-L. Peltier (éd), *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2004.

son histoire personnelle, de son expérience professionnelle et de ses propres représentations. Il s'agit notamment des modes de dévolution de l'activité, des modes de gestion des supports et matériels nécessaires à la mise en activité, de la gestion simultanée et dans l'action des variables de la situation, des modes de prise d'informations sur les procédures et performances des élèves, des modes de gestion des phases de synthèse, de bilan et d'institutionnalisation (3).

Ces gestes ne sont pas indépendants les uns des autres, ils peuvent s'organiser et s'articuler entre eux. Ils déterminent alors des stratégies conformes à la logique du genre. Cette organisation cohérente des pratiques rend leur étude difficile car chaque niveau ainsi défini dépend des autres. Les activités du professeur, aussi petites soient-elles, ne sont pas aléatoires.

La notion de geste professionnel est utile au chercheur pour analyser l'activité du professeur, pour décrire et catégoriser les pratiques existantes. Elle permet également au formateur d'intervenir sur la formation des pratiques des professeurs d'école débutants. Pour être efficace, toute formation visant à intervenir sur les pratiques (stabilisées ou en cours de stabilisation) doit prendre en compte la complexité et les différents niveaux d'organisation décrits ci-dessus.

## Une construction et une stabilisation rapide des pratiques

La comparaison des pratiques des professeurs débutants et plus anciens observés montre que les équilibres établis par les différents enseignants le sont très rapidement et ne semblent pas étroitement liés à leur degré d'ancienneté. Nos premières observations des maîtres débutants ont eu lieu au second trimestre de leur première année d'affectation ; les équilibres étaient déjà, pour une part, en place, et l'inscription dans un genre décelable. Les observations au cours de l'année suivante, tout en faisant apparaître une plus grande assurance chez ces enseignants, mettent en évidence une permanence des caractéristiques précédemment observées.

Tout se passe comme si les contraintes auxquelles sont assujettis tous les professeurs enseignants en ZEP/REP uniformisaient leurs pratiques dans les toutes premières années d'exercice du métier, voire dans les premiers mois, en réduisant les marges de manœuvre et donc les possibilités de réponses individuelles. Les professeurs débutants recherchent rapidement des pratiques rassurantes, supposées efficaces car

3 - Processus d'institutionnalisation : processus selon lequel les connaissances mathématiques abordées prennent un statut reconnu de savoir mathématique. Processus de dévolution : processus selon lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage et accepte lui-même les conséquences de ce transfert (cf. Brousseau, 1986).

prises en œuvre par des collègues plus anciens. Les observations et les entretiens que nous avons menés l'attestent. Une intervention en formation centrée sur les représentations des enseignants ou sur les dérives associées aux i-genres majoritaires risque d'être perçue comme trop déstabilisante et donc rejetée par le professeur débutant. Par contre, une intervention ciblée sur des gestes professionnels permet d'initialiser une interrogation de la stratégie générale de l'enseignant, et donc du i-genre dans lequel il s'inscrit. Une étude conjointe du projet et des techniques de mise en œuvre rend davantage crédible la stratégie d'enseignement ainsi proposée.

## Une recherche soulevant des questions de formation

Les pratiques de la très grande majorité des enseignants observés se caractérisent notamment par une baisse des exigences et une mise en actes de scénarios risquant de priver les élèves d'apprentissages collectifs. L'existence de pratiques différentes (très minoritaires) laisse penser que d'autres alternatives sont possibles.

Nous avons élaboré des stratégies de formation qui s'appuient sur les résultats de notre recherche sur les pratiques enseignantes en ZEP/REP résumés ci-dessus. Elles s'organisent autour de plusieurs axes : prendre en compte les contraintes spécifiques des ZEP/REP, inscrire les interventions des formateurs dans la cohérence (en cours de construction) des pratiques des professeurs, créer les conditions d'une appropriation de gestes professionnels efficaces.

## DES PISTES POUR MIEUX PRÉPARER LES PROFESSEURS D'ÉCOLE À ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN ZEP/REP

Indépendamment des classes dans lesquelles le professeur est nommé, l'analyse des pratiques de professeurs d'école débutants a mis en évidence des manques dans la formation généralement dispensée en IUFM (Masselot, 2000). Il est apparu qu'une formation qui cherche d'abord à agir sur la composante cognitive des pratiques doit être enrichie par des dispositifs aidant le futur enseignant à gérer la mise en actes de son projet. La maîtrise de la gestion d'une séance s'appuie sur des connaissances relevant de la discipline enseignée et de la didactique de cette discipline mais doit également prendre en compte d'autres aspects qui relèvent de la composante médiative des pratiques.

Tenant compte des constats effectués lors de notre recherche, nous avons essayé de dégager des pistes pour des interventions au cours de la formation initiale des professeurs d'école mais aussi lors de l'accompagnement des nouveaux titulaires. Rappelons que les dispositifs que nous décrivons ont été en partie expérimentés mais non évalués.

## Entrer en résonance avec la logique du futur enseignant

Nous avons mis en évidence que les pratiques d'un enseignant débutant s'inscrivent très tôt dans un système cohérent propre à chaque enseignant. Cela nous amène à nous poser la question de l'étanchéité de certains de ces systèmes par rapport au contenu de la formation. Il semble en effet qu'un enseignant qui s'inscrit dans une logique différente de celle du formateur ne puisse intégrer les éléments de la formation qui lui sont proposés, même localement, en raison justement de la nécessaire cohérence du système qu'il se construit. La complexité des pratiques est ainsi à la fois une cause de résistance et de cohérence.

Il nous paraît donc nécessaire de réfléchir à la manière dont le contenu et les stratégies de formation peuvent entrer en résonance avec les conceptions personnelles des futurs enseignants afin de faciliter l'évolution de ces conceptions et la construction d'un ensemble plus flexible de pratiques.

### *Décrire l'environnement ZEP et les pratiques existantes*

Il nous paraît important d'inclure dans la formation une description précise des écoles de ZEP/REP et de leurs élèves afin d'enrichir les représentations que les enseignants débutants peuvent avoir de ce public. Souvent cette information existe dans les IUFM mais elle est ressentie comme trop générale dans sa description sociologique et trop technique dans sa présentation du fonctionnement du réseau REP.

Le plus souvent, les enseignants débutants ont déjà une certaine représentation des élèves fréquentant les écoles de ZEP/REP et de leurs difficultés. Cette représentation est construite à partir des images plutôt caricaturales transmises par les médias. S'ils ne proposent pas de situations de recherche « consistantes », c'est en partie parce qu'ils pensent que leurs élèves ne disposent pas des connaissances nécessaires pour réussir, voire pour s'engager dans l'activité. Ces doutes sont souvent confirmés par les déclarations de leurs collègues plus anciens. Ils semblent identifier élèves de ZEP et élèves en difficulté. La formation initiale gagnerait donc en efficacité en donnant une information plus précise comportant davantage d'éléments de diagnostic sur les difficultés d'apprentissage des élèves.

En particulier, les dix professeurs observés attribuent souvent les difficultés d'apprentissage des élèves à une instabilité comportementale. Un élève « agité » ne pouvant apprendre, ils essaient prioritairement de contrôler les comportements. Ils adoptent alors la stratégie majoritaire consistant à individualiser le travail, limitant ainsi les possibilités d'apprentissage collectif que suppose un enseignement en classe.

Cela pourrait être l'occasion de décrire les contraintes auxquelles les professeurs d'école de ZEP/REP sont assujettis et leurs effets sur les pratiques au quotidien, notam-

ment les contradictions qu'elles engendrent. Une explicitation s'appuyant sur des exemples pouvant servir de références pourrait être développée avec profit, en particulier dans le cas de la contradiction opposant une logique de la socialisation et une logique des apprentissages disciplinaires. Nos travaux précédents montrent que cette dernière est particulièrement sensible en ZEP/REP. (Butlen, Peltier, Pézard, 2002).

### **Présenter des alternatives cognitives**

Un des objectifs de la formation initiale est d'aider les futurs enseignants dans le choix des situations d'apprentissage à proposer aux élèves. Il nous paraît important de leur apprendre comment adapter les situations proposées en formation aux élèves de ZEP/REP. Il s'agit de ne pas se limiter *a priori* dans le choix des situations mais de montrer qu'il est possible, tout en gardant leur richesse, de les modifier pour ce public. Cette adaptation doit être guidée par la prise en compte de différents critères explicitement définis.

Citons quelques exemples de critères guidant l'adaptation de situations construites pour un public standard (complexité, durée, découpage et planification des tâches) ou la mise en place de situations élaborées pour prévenir ou remédier à certaines difficultés spécifiques (contexte, lien entre connaissances anciennes et connaissances nouvelles).

*La durée et le degré de complexité des situations* : lors d'entretiens, les trois professeurs débutants reprochent à la formation de proposer des situations faites pour des classes standards. En effet, ces situations sont souvent issues ou inspirées par des ingénieries didactiques construites à l'occasion de recherches testées dans des classes « ordinaires » (4). Il s'agit de travailler avec ces professeurs les outils nécessaires pour repenser ces situations en vue d'un enseignement prenant en compte les spécificités de leur public, afin qu'ils puissent proposer des situations suffisamment complexes pour que la notion abordée puisse prendre du sens mais suffisamment simple pour que les élèves puissent mobiliser les connaissances nécessaires pour s'engager dans l'activité.

*Le découpage de la tâche* : dans les pratiques dominantes du genre majoritaire observé, nous avons souvent relevé un découpage quasi systématique de la tâche de l'élève en tâches élémentaires les plus simplifiées possible. Si les activités algorithmisées se justifient dans les phases d'entraînement, les situations d'apprentissage, notamment de notions nouvelles, doivent laisser à l'élève une part d'initiative, en particulier un temps de recherche réel.

---

4 - Il s'agit de classes ne présentant pas de complexité particulière : effectif raisonnable, un seul niveau, non-classement en ZEP...

*Le contexte des situations*: elles peuvent être choisies dans des contextes variés non nécessairement proches du vécu des élèves contrairement à une pratique assez répandue, notamment en ZEP. Cette pratique se fonde sur l'idée que le choix d'un contexte proche du vécu des élèves va faciliter la dévolution du problème et montrer l'utilité des mathématiques dans la vie courante. Or, nous avons pu constater à plusieurs reprises des effets pervers de cette pratique (Ngono, 2003): les élèves se situent dans un domaine de rationalité autre que les mathématiques et l'enseignant se trouve alors confronté à une difficulté supplémentaire. Souvent, il ne peut résister aux malentendus ainsi créés et à défaut d'anticipation, il ne réussit pas à revenir au problème mathématique initial.

*L'ancrage du nouveau dans l'ancien*: les élèves de ZEP présentent souvent un manque de confiance en leurs capacités et un manque d'assurance dans leurs compétences déjà acquises. Des phases de rappels plus nombreuses et plus régulières (Perrin-Glorian, 1993; Butlen, Pézard, 2003) permettent alors de rassurer les élèves, de leur donner des repères et de les aider à prendre du recul par rapport à leurs connaissances. Il s'agit de mettre en relation les différentes activités et d'ancrer les connaissances nouvelles dans les connaissances anciennes.

### ***Prendre davantage en compte les questions relatives au médiatif***

Il nous semble que, pour prendre sens, les différents apports explicités ci-dessus doivent être mis en perspective avec les pratiques effectives. Sans une mise en œuvre, même limitée, de projets d'enseignement, ils risquent de rester trop éloignés des réalités quotidiennes de l'exercice du métier. Sans ancrage dans des pratiques, ils ne peuvent être complètement appréhendés par des professeurs en formation qui n'ont pas encore rencontré les contraintes du milieu en question. C'est pour cela que nous pensons indispensable de les intégrer dans une formation initiale spécifique comportant un dispositif adapté à l'analyse des pratiques, c'est-à-dire qui fasse le lien entre les apprentissages disciplinaires dispensés à l'IUFM et les apprentissages « pratiques » effectués lors des différents stages (responsabilité ou tutelle). Ces deux volets de la formation restent encore trop étanches. Nous présentons maintenant les modalités et les contenus de ce dispositif appelé « ateliers d'analyse de pratiques professionnelles ».

Ce dispositif a été testé (IUFM de Créteil et de Bretagne) mais il n'a pas encore été évalué. Nos situations, sous une forme adaptée, nous semblent aussi pouvoir être intégrées au dispositif d'accompagnement à la prise de fonction des nouveaux titulaires.

Elles s'appuient sur des résultats de recherches portant sur l'analyse des pratiques enseignantes effectuées en didactique des mathématiques et plus largement en sciences de l'éducation (Goigoux, 2002; Blanchard-Laville, Nadot, 2000; Perrenoud,

1994). Elles prennent aussi en compte les travaux effectués sur le micro-enseignement (Altet, Britten, 1983 ; Crahay, 1979) et sur l'utilisation de l'outil vidéo dans la formation des enseignants (Mottet, 1997). Elles visent à favoriser l'acquisition et la construction de gestes professionnels. En particulier, l'outil vidéo permet une analyse réflexive des pratiques à partir d'échanges entre pairs mais aussi avec différents formateurs. Elles sont indépendantes des différents types de stages (en pratique accompagnée ou en responsabilité) prévus dans la formation de tous les professeurs d'école et sont menées dans le respect de la personnalité de chaque stagiaire.

- *Une résolution de problèmes professionnels restreints*

Le professeur stagiaire est confronté à l'exécution de certaines tâches limitées de gestion, la gestion globale de la classe étant provisoirement laissée de côté. Il ne s'agit pas d'assurer l'enseignement de toutes les disciplines pendant plusieurs semaines mais au contraire de réaliser des activités élémentaires à l'occasion de la mise en œuvre de projets d'enseignement limités dans le temps.

- *Une observation de gestes professionnels experts*

Le dispositif de formation peut être initialisé par une observation et une analyse fine de gestes professionnels experts. Par exemple, cela peut se faire à partir de protocoles de séances menées par le professeur du i-genre minoritaire et de productions d'élèves correspondantes. La présentation de cette pratique ne doit pas être interprétée comme une « norme » mais doit permettre d'élargir le champ des possibles, d'envisager des alternatives entre ce qui est dit en formation et ce que le professeur débutant en ZEP/REP pense pouvoir faire dans sa classe.

54

Donnons un exemple. Il s'agit de la conduite des phases de mise en commun, synthèse et institutionnalisation lors de la résolution d'un problème dans une classe de CE2 par le professeur du i-genre minoritaire. Le problème posé est le suivant :

**Le problème des Daltons (5)**

*Les Daltons ont enlevé le chien de Lucky Luke qui doit payer une rançon en pièces de 10 F. Combien de pièces de 10 F, chacun des Daltons aura-t-il ?*

- Averell veut 260 F.
- Jack veut 860 F.
- William veut 1 500 F.
- Joe veut 2 000 F.

C'est un problème de numération présenté dans un contexte très particulier, celui de la monnaie, qui peut cacher la notion mathématique visée. En effet, nous pouvons penser que le maître attend des élèves l'activité mathématique suivante : traduire la

---

5 - D. Madier, P. Peney, « ERMEL CE2 », *Cahier de l'élève*, Paris, Hatier, 1995.

question « *Combien de pièces de 10 F, chacun des Daltons aura-t-il ?* » en la question plus décontextualisée « *Combien de dizaines y a-t-il respectivement dans 260, 860, 1 500 et 2 000 ?* ». L'activité visée nécessite donc une première décontextualisation suivie d'une recontextualisation afin de répondre à la question posée en termes de pièces de 10 F. Une seconde décontextualisation s'effectue ensuite lors de l'institutionnalisation. Notons toutefois que le contexte permet à certains élèves d'apporter une réponse exacte à la première question posée sans pour autant avoir mobilisé les connaissances de numération attendues.

Étudions comment le professeur gère les différents niveaux de réponses des élèves.

Après une phase de recherche d'une quinzaine de minutes, nous avons observé onze productions d'élèves (par binôme) correspondant à six procédures différentes dont deux erronées (cf. annexe). Les formulations écrites par les élèves sur des affiches témoignent toutes des difficultés rencontrées pour rédiger séparément les deux étapes précisées ci-dessus (décontextualisation puis recontextualisation). Il semble que 8 élèves sur 22 seulement mobilisent plus ou moins explicitement des connaissances liées à la numération. Leurs réponses restent dans le contexte du problème, celui de la monnaie. Les formulations des élèves sont pauvres d'un point de vue syntaxique et correspondent à des niveaux de décontextualisation intermédiaires entre le contexte du problème et le savoir mathématique en jeu. Au cours de la mise en commun, les interventions des élèves sont très courtes (en moyenne de 3 à 4 mots) et correspondent rarement à une phrase complète. Le professeur doit reformuler les dires des élèves. Il essaie ainsi de pallier aux difficultés d'expression (réelles ou supposées) des élèves.

55

Nos différentes observations et l'entretien mené avec ce maître montrent qu'il organise systématiquement les phases de synthèse et d'institutionnalisation selon un schéma comportant trois étapes. La première consiste en une observation précise des productions des élèves finalisée par le choix des élèves à interroger. Vient ensuite l'exposition des procédures des élèves choisies par le professeur. Cette mise en commun est organisée selon trois principes : une non-prise en compte des productions trop difficilement interprétables, une exposition des procédures allant d'une non-compréhension du problème jusqu'à la procédure la plus experte produite, en passant par des procédures plus ou moins économiques, enfin un étayage très consistant des formulations des élèves. Cette synthèse débouche alors sur l'institutionnalisation de la procédure experte prévue par le maître.

Le professeur construit une histoire des productions des élèves en mettant en œuvre une phase collective conduite à l'aide d'une maïeutique et de nouvelles formulations des actions et des propositions des enfants. Ces nouvelles formulations restent proches de celles des élèves, mais elles lui permettent de conclure par une institutionnalisation

s'adressant à toute la classe. Le maître peut ainsi transformer les itinéraires particuliers des élèves en un itinéraire générique acceptable par tous.

Le professeur observe et choisit les productions privées de certains élèves, il rend ces démarches publiques en permettant à leurs auteurs de les formuler oralement ou par écrit (sous forme d'affiches). Il leur donne un statut collectif en assurant, par un étayage important, la compréhension de l'ensemble de la classe et en les réorganisant selon le degré d'expertise. Cette synthèse débouche alors sur une institutionnalisation des procédures expertes pouvant d'ailleurs mobiliser différents systèmes de représentation. Nous pouvons penser que chaque élève peut ainsi s'approprier individuellement le savoir institutionnalisé. Des exercices de réinvestissement dans un premier temps contextualisés puis décontextualisés ont pour but d'assurer cette appropriation individuelle. En effet, ce réinvestissement est alors inscrit dans une histoire didactique fictive construite à partir des connaissances mobilisées par chacun. Les performances de ces élèves de CE2 enregistrées lors des activités de réinvestissement semblent montrer que ce type d'enseignement est assez efficace au moins à court terme pour un nombre significatif d'élèves.

- *Une mise en œuvre de gestes professionnels contextualisés, marqués par des contenus mathématiques et permettant de réaliser un projet d'enseignement proche de ceux exposés en formation*

Les gestes professionnels étudiés sont marqués par les contenus mathématiques enseignés. Il s'agit d'amener les professeurs stagiaires à mettre en œuvre des séquences de mathématiques visant l'apprentissage d'une notion nouvelle à partir de la résolution d'un problème « consistant ». Le déroulement d'une telle séance doit comporter des phases de recherche autonome (individuelle ou collective) et des phases de bilan et de synthèse des productions des élèves. Ces dernières conduisent à des institutionnalisations locales ou plus générales. Elles se prolongent par des activités de réinvestissement plus ou moins décontextualisées. Ce schéma de déroulement est inspiré du scénario sur le problème des Daltons étudié ci-dessus. Le but est de confronter les professeurs novices aux difficultés de mise en œuvre et de leur permettre de s'approprier les gestes professionnels qui permettent de les dépasser.

Pour les formés, il s'agit de réaliser une séquence d'enseignement dans un milieu plutôt « protégé ». Le stagiaire n'a pas à assumer les conséquences de ses éventuelles maladresses et n'est pas évalué.

- *Une situation d'enseignement protégée mais toutefois proche de la réalité scolaire*
- Les professeurs stagiaires doivent assurer des séances d'enseignement dans des classes de ZEP/REP qui leur sont « prêtées » par des professeurs d'école « ordinaires » ou par des maîtres-formateurs appartenant à ces écoles. Il s'agit certes de dégager le professeur-stagiaire de certaines charges mais aussi de le plonger dans

la réalité quotidienne de ces classes ; il gère la totalité des élèves et le temps consacré à la séance doit rester proche de la durée « standard ».

- *Une analyse réflexive, partagée avec des pairs, fondée sur un dispositif audiovisuel*  
Nous reprenons l'idée d'un retour réflexif sur les pratiques effectives du stagiaire s'appuyant sur un document audiovisuel et une observation précise de l'acte d'enseignement. Un groupe de stagiaires prépare donc en commun une séquence complète d'enseignement (comportant de trois à quatre séances). Chaque séance est conduite par un des stagiaires, observée par les autres stagiaires et filmée. Elle fait l'objet d'une analyse en deux temps s'appuyant sur des échanges entre pairs mais aussi sur les interventions d'un ou plusieurs formateurs de statuts différents (spécialiste d'une discipline ou maître-formateur) : une analyse « à chaud » et une analyse différée dans le temps à partir du document filmé, débouchant sur la préparation de la séance suivante ou sur les adaptations à apporter au scénario initialement élaboré par les stagiaires.

- *Des passages obligés*

Nos premières expérimentations montrent que le cycle précédent doit être reproduit au moins deux fois. En effet, des stagiaires peuvent se révéler capables d'analyser sur un document audiovisuel des erreurs ou maladresses professionnelles et pourtant, en action, être amenés à les reproduire. Ce type d'analyse permet cependant au stagiaire de se constituer des premières « références » pour son action future et pour un retour sur sa propre pratique. L'analyse de la pratique d'un pair ne suffit pas toujours, la réitération d'erreurs peut être parfois indispensable à une réelle prise en compte, dans l'action, des changements de pratiques à effectuer.

C'est dans les moments d'élaboration du projet et d'analyse réflexive des séances réalisées ou observées que le formateur peut avoir accès à des éléments de la logique du futur professeur d'école. Il s'agit pour lui de repérer les priorités de l'enseignant débutant, ce qui motive ses choix et ce qui sous-tend son projet. Il peut prendre des indices sur la manière dont l'enseignant novice identifie et explicite les décisions prises spontanément au cours de la séance. Il peut aussi évaluer la capacité du futur professeur d'école à prendre du recul par rapport à sa pratique, par exemple dans sa manière d'analyser les écarts entre son projet et sa mise en actes. Le formateur est ainsi amené à trouver des moyens adaptés pour entrer en résonance avec des éléments de la logique de l'enseignant débutant qui ont pu être identifiés.

## **Prendre en compte les apports institutionnels en les résutant dans toute la complexité de l'enseignement en ZEP/REP**

L'enseignement en ZEP/REP implique des contraintes spécifiques. Le travail en équipes y est incontournable pour au moins deux raisons. D'une part, l'enseignant est nécessairement amené à collaborer avec ses collègues de l'école et de la circonscription, à échanger avec d'autres partenaires (psychologues, enseignants du RASED (6), parents...). De nombreuses rencontres sont régulièrement organisées par l'institution. Cela impose une certaine transparence dans le travail : « Il faut dire ce que l'on fait, entrer dans des projets »... D'autre part, le travail en équipe avec les collègues des autres classes de l'école s'avère indispensable pour « résister » au quotidien. Il nous paraît important que l'enseignant ne se sente pas seul pour affronter les problèmes de gestion de classe ainsi que ceux posés par les comportements des élèves.

Il semble également important de mettre en garde les futurs enseignants de ZEP/REP à propos de certaines dérives possibles découlant d'une interprétation caricaturale de certaines orientations ministérielles. En effet, les professeurs de ces écoles sont souvent amenés à mettre en place des projets « innovants » ayant pour objectifs de socialiser et de motiver davantage les élèves. Ces projets ont souvent peu de liens avec l'« ordinaire » de la classe et ne sont pas évalués en termes d'apprentissages pour les élèves. Cette course à l'innovation risque donc de se révéler finalement dommageable pour la réussite scolaire des élèves. Il en est ainsi de la différenciation pédagogique. Nécessaire, cette différenciation est souvent institutionnalisée dans les classes de ZEP/REP de manière un peu caricaturale. Par exemple, la présence dans l'école d'un ou de plusieurs maîtres exclusivement affectés au soutien des élèves, en général très appréciée des enseignants de ZEP/REP, ne doit toutefois pas déboucher sur une trop grande individualisation des apprentissages dont nous avons par ailleurs souligné les risques.

58

### **Travailler sur la durée : accompagner les premières années d'exercice**

La formation des enseignants doit toujours s'inscrire dans la durée et cela se révèle quasiment indispensable en ZEP/REP. La formation initiale ne peut pas aborder toutes les spécificités qui risquent de poser problème aux débutants ; elle doit donc être reprise et développée pendant les premières années d'exercice. Les pratiques des professeurs débutants se caractérisent alors par la recherche d'un équilibre fragile fait de contradictions et de cohérence. La première année d'exercice semble

---

6 - RASED : Réseau d'Aide à la Scolarisation des Élèves en Difficulté.

particulièrement délicate. Nous avons constaté que tout élément extérieur, toute intervention mal pensée peut accroître les difficultés de ces professeurs. De même des innovations, même limitées, mais trop éloignées des pratiques usuelles peuvent avoir des effets négatifs. Un accompagnement à la prise de fonction aurait pour but d'aider les enseignants néo-titulaires à dépasser leurs contradictions et à se construire un système personnel cohérent de réponses aux contraintes qui pèsent sur eux sans augmenter l'inconfort déjà existant. Cet accompagnement peut comporter des interventions de natures différentes : d'une part, des informations du type de celles développées précédemment dans cet article, visant à enrichir ce qui a déjà pu être dit en formation initiale, et d'autre part, des aides contextualisées en réponse aux questions et aux problèmes rencontrés effectivement dans sa classe par chaque enseignant débutant. Les apports fournis au cours de ces moments trouveraient alors chez les nouveaux titulaires un écho positif, sans doute plus difficile à obtenir chez des stagiaires en formation initiale.

## VERS DE NOUVELLES RECHERCHES

Les résultats accumulés sur les pratiques enseignantes nous semblent assez importants pour envisager maintenant de construire, expérimenter et évaluer d'un point de vue qualitatif dans un premier temps, les effets de dispositifs de formation (initiale, continue et d'accompagnement des nouveaux titulaires) sur les pratiques effectives des professeurs d'école et sur les apprentissages des élèves concernés.

Les stratégies exposées dans cet article ont d'abord été construites *a priori*. Les conditions de mise en œuvre et la poursuite de notre questionnement nous ont amenés à les faire évoluer. Elles n'ont pas été évaluées. Nous poursuivons notre recherche en visant deux objectifs : mieux préparer les professeurs d'école débutants à enseigner en REP mais aussi mieux comprendre la formation des pratiques enseignantes.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., BERBAUM J. (1982). – *Micro-enseignement*, Paris, PUF.
- ALTET M., BRITTEN J.D. (1983). – *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Paris, Dunod.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (2000). – *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert », *Recherche et formation*, n° 8, pp. 57-72.
- BROUSSEAU G. (1986). – « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 7/2, Grenoble, La pensée Sauvage.

BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PÉZARD M. (2002). – « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence », *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, pp 41-52.

BUTLEN D., PELTIER M.-L., PÉZARD M. *et al.* (2002). – « Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : Cohérences et contradictions », *Cahier DIDIREM*, n° 44, IREM de Paris 7.

BUTLEN D., PÉZARD M. (2003). – « Étapes intermédiaires dans le processus de conceptualisation en mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 2/3, Grenoble, La pensée Sauvage, pp 41-78.

BUTLEN D., MASSELOT P., PÉZARD M. (2004). – in M.-L. Peltier (éd.), *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CRAHAY M. (1979). – Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, n° 48, Paris

CRAHAY M. (1989). – « Contraintes de situations et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, pp 67-94.

DE MONTMOLLIN M. (1984). – *L'intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang.

GOIGOUX R. (2002). – « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp 125-134.

MASSELOT P. (2000). – *De la formation initiale en didactique des mathématiques (en centre IUFM) aux pratiques quotidiennes en mathématiques, en classe, des professeurs d'école (une étude de cas)*, doctorat de didactique des mathématiques, Paris, IREM Paris 7, Université Paris 7.

MOTTET G. (1997) (éd.). – *La vidéo-formation, Autres regards, autres pratiques*, Paris, L'Harmattan.

NGONO B. (2003). – *Étude des pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques dans les classes difficiles – Étude de l'impact éventuel de ces pratiques sur les apprentissages*, doctorat de didactique des mathématiques, IREM de Paris 7, Université Paris 7.

PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan

PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993).- « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes faibles », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 13/1.2, Grenoble, La pensée sauvage, pp 5-118.

ROBERT A. (1999). – « Pratiques et formation des enseignants », *Didaskalia*, 15, pp. 123-157.

ROBERT A. (2001). – « Recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 21/1.2, Grenoble, La pensée sauvage, pp. 57-80.

ROBERT A., ROGALSKI J. (2002). – « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* (La Revue canadienne de l'Enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies), 2 (4), pp 505-528.

## ANNEXE

## Procédures mises en œuvre et reprises lors de la phase de synthèse (« Les Daltons »)

Types de procédures	Exemples	Nombres d'élèves concernés	Reprise lors de la synthèse
<b>Procédures erronées</b>			
Calculs difficiles à interpréter (multiplications et additions)	$\begin{array}{r} 26 \qquad 20 \\ \times 100 \qquad \times 60 \\ \hline 260 \qquad 80 \end{array}$	2	Non
Multiplication des données (posées ou en ligne)	Il faut 2 600 pièces de 10 F $\begin{array}{r} 260 \\ \times 10 \\ \hline 000 \\ 2600 \\ \hline 2600 \end{array}$	8	Oui (première interrogation)
<b>Procédures pouvant mener à la réussite</b>			
Décomposition multiplicative justifiée par des additions répétées	$\begin{array}{r} 10 \quad 20 \times 10 + 60 = 260 \\ + 10 \\ + \\ \dots \\ + 10 \\ \hline 200 \end{array}$	4	Oui (deuxième interrogation)
Confusion dans la rédaction entre nombre de pièces, valeur de celles-ci ou somme correspondante. Erreur significative d'une difficulté à décomposer un nombre donné en nombre de dizaines et à s'abstraire du contexte de la monnaie	Averell je veux 260 ? $10 + 10 + 6 = 260$ F Jack veut 860 F. $80 + 6 = 860$ F William veut 1 500 F $100$ F pièces de 10 F et $50$ pièces de 10 F: 1 500 F. Joe veut 20 000 F. $20\,000$ pièces de 10 F = 20 000	2	Non
Décomposition de chaque somme faisant apparaître le nombre de pièces de 10 F (numération de position implicite).	$260$ F = 26 pièces de 10 F $860$ F = 86 pièces de 10 F $1\,500$ F = 150 pièces de 10 F	4	Oui (troisième interrogation)
Explication de l'utilisation de la règle des zéros	Averell a 26 pièces de 10 F. Jack a 86 pièces de 10 F... Calculer : On a enlevé un zéro à chaque personne.	2	Oui (quatrième interrogation)



## **MODIFIER SES PRATIQUES, C'EST DIFFICILE ! Effets d'une formation sous forme d'accompagnement sur les pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques dans des classes de REP**

**MARIE-LISE PELTIER-BARBIER, BERNADETTE NGONO\***

### **Résumé**

*Nous présentons dans cet article quelques résultats d'une recherche portant sur les pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques dans ces milieux socialement défavorisés. Nous montrons que les pratiques installées résistent aux changements en étudiant les effets d'un accompagnement sur un temps long pour les enseignants participant à la recherche, et nous mettons en évidence les décalages entre les conceptions déclarées en général, celles déclarées dans l'action et les pratiques effectives observées.*

63

### **Abstract**

*This paper presents a few results of a research on the teaching practices of primary school teachers teaching mathematics in socially disadvantaged areas. We will show that long-standing practices resist change by studying the effects of support over a long period of time for teachers taking part in the research; we then emphasize the discrepancy between conceptions declared in general, conceptions declared during action, and the actual observed practices.*

---

\* - Marie-Lise Peltier-Barbier, Bernadette Ngono, Didactique des mathématiques, Équipe DIDIREM, Université Paris VII, IUFM de Rouen.

De nombreuses recherches ont montré la relative inertie des pratiques d'enseignement et ont cherché à rendre intelligible le décalage persistant entre les instructions officielles et les pratiques observées. Suivant les points de vue adoptés, les causes se situent à différents niveaux, notamment celui des contraintes multiples inhérentes à la situation d'enseignement scolaire, celui de la construction des pratiques comme produit d'expériences passées en tant qu'élèves, et celui de la recherche d'un équilibre entre injonctions officielles, contraintes, expériences personnelles et recherche d'un mode de fonctionnement le plus « économique » possible (Broccolichi, 1994).

D'autres recherches (Vergnes, 2000 ; Masselot, 2001) ont montré les effets contrastés des dispositifs de formation initiale et continue en mathématiques et en didactique des mathématiques sur les pratiques des professeurs d'école débutants ou confirmés et la résistance aux changements lorsque les pratiques sont installées.

Dans nos propres travaux sur les pratiques des professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP (Butlen, Peltier-Barbier, Pézard, 2002), nous avons mis en lumière de très fortes contradictions entre différentes logiques qui cohabitent dans l'institution elle-même. La logique de l'apprentissage se trouve à différents niveaux en contradiction avec d'autres logiques qui bien souvent l'emportent : celle de la socialisation, celle de la réussite immédiate, celle du projet et des innovations. Ces contradictions génèrent des tensions fortes au niveau du choix des activités, de la gestion du temps et des alternances entre travail individuel et interventions publiques ou collectives, des places respectives d'apprentissages nouveaux et de la remédiation. Or, l'efficacité de certains choix en termes d'apprentissages potentiels pour les élèves peut être mise en doute alors même que les enseignants mettent tout en œuvre pour faire réussir ces derniers.

64

Dans cet article, nous montrons que les pratiques ainsi installées résistent aux changements en présentant des effets d'une forme originale de formation continue sous forme d'accompagnement sur un temps long pour les enseignants participant à notre recherche.

## RECUEIL DES DONNÉES

Le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons articule deux approches didactique et ergonomique. Il est développé par Robert (2001, 2002) et repris par nous-mêmes (Peltier-Barbier, 2004). L'approche didactique nous permet d'étudier les séances de classe observées du point de vue du rapport enseignement/apprentissage, de définir les « mathématiques potentiellement fréquentées » par les élèves. Puis nous mettons en évidence les différences entre ces mathématiques et les « mathématiques à enseigner » définies par les textes officiels en utilisant certains travaux d'ergonomie cognitive (Rogalski, 2002). Les pratiques des professeurs sont

alors étudiées du point de vue des apprentissages mathématiques qu'elles provoquent, conduisent, soutiennent ou entravent chez leurs élèves. Mais nous considérons aussi que l'enseignant est un « professionnel » exerçant un métier spécifique régi par un certain nombre de règles, obéissant à un certain nombre de contraintes et ayant ses normes et ses habitudes. Pour étudier les pratiques de ces « professionnels » nous utilisons des travaux issus de la psychologie du travail, notamment ceux de Clot (1998) en les adaptant à notre objet d'étude, ainsi qu'une méthodologie spécifique proposée par Robert (2001) consistant à lire les pratiques des enseignants selon cinq composantes cognitive, médiative, personnelle, sociale et institutionnelle (1). Cette méthodologie nous a permis de mettre en évidence des régularités interpersonnelles et intrapersonnelles sur un temps long dans les pratiques d'enseignants de REP que nous évoquions en introduction.

Pour la partie de notre recherche que nous présentons ici, nous avons adopté un point de vue de type ethnographique. Nous avons adopté une méthodologie de recueil de données en deux temps sur trois ans dans une école d'un secteur très favorisé dont les maîtres avaient souhaité une aide à l'élaboration et à la mise en place d'un projet d'ateliers de jeux mathématiques afin de remédier aux difficultés en mathématiques de leurs élèves.

Le premier temps d'une durée d'une année correspond à une observation faiblement participante (Arborio, Fournier, 1999). Les observations de classe, les notes prises lors des réunions de travail avec les enseignants mais aussi les discours non formels développés dans divers lieux de l'école, nous ont permis de recueillir certaines des conceptions dominantes de ces professeurs sur le potentiel cognitif des élèves, sur les mathématiques et leur enseignement dans le contexte de l'école. Dans un deuxième temps, nous avons proposé un accompagnement intégrant, à la demande des maîtres, des éléments de formation sur des contenus mathématiques et didactiques. Pendant deux ans, nous avons continué à recenser les points de vue développés pendant les séances de travail enregistrées, à observer de nombreuses séances ordinaires, à recueillir certains documents (préparations, fiches de travail pour les élèves, cahiers d'élèves...). Nous avons ainsi pu mettre en rapport les conceptions déclarées et les pratiques d'enseignement observées, mettre à jour ce qui dans les pratiques nous semblait récurrent et résistant et proposer des hypothèses explicatives de ces constats.

1 - Ces composantes sont présentées dans D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier, M. Pézard, « Nommés en REP, comment font-ils ? », *Revue française de pédagogie*, n° 140, 2002, pp. 41-52.

## ÉTAT DES LIEUX

Nous présentons ici quelques résultats obtenus au cours du premier temps de la recherche de manière à mettre en évidence des éléments susceptibles de contribuer à expliquer les faibles effets de l'accompagnement. Rappelons qu'il s'agit d'une étude de cas singuliers et que toute généralisation hâtive serait abusive. Mais cette étude permet, nous semble-t-il, de mettre en évidence un certain nombre de phénomènes qui existent à des degrés divers dans de nombreuses écoles, classées en ZEP ou non, ou du moins dans certaines classes, ou même simplement pour certains élèves d'une classe.

### Le point de vue des enseignants sur les capacités des élèves

Les enseignants disent avoir une certaine connaissance de leurs élèves. Ils leur reconnaissent une grande hétérogénéité, mais développent un discours très général à leur sujet. Ils critiquent les propos péjoratifs tenus à l'extérieur de l'école sur les élèves de ZEP qui ne permettent pas à ceux-ci d'avoir une image de soi positive. Mais en même temps, leurs propres discours semblent confirmer ces opinions contre lesquelles ils se dressent.

Les élèves sont essentiellement caractérisés par leurs manques : manques de connaissances de base, de capitalisation de ce qui est appris, de concentration... « *Ils ont en même temps un problème de lecture, ils ont des problèmes comportementaux ; c'est pas un CE2, c'est une CLIS améliorée* », affirme un enseignant qui conclut « *c'est pas un déficit mathématique, c'est un déficit général* ». Les enseignants constatent aussi des attitudes particulières face aux tâches prescrites : « *En fait, on a l'impression qu'ils se retiennent, hein, parfois, c'est bizarre, ils mettent comme un barrage à la réflexion, enfin, ils n'osent pas se lancer.* » Les remarques sont récurrentes sur l'oubli de ce qui a été enseigné : « *On a l'impression quand c'est fait que c'est mémorisé, enfin, compris. Ça disparaît, ils ont des pertes de mémoire comme ça.* »

Plusieurs enseignants semblent considérer que bon nombre de leurs élèves ne pourront pas « *s'en sortir* » et seront « *condamnés* » à rester dans leur milieu socio-économique.

### Le point de vue des enseignants sur ce qui convient à leurs élèves

Les professeurs semblent considérer comme acquis la disjonction entre les modes de vie et de pensée des élèves et ceux véhiculés par l'école et s'être dressé un inventaire des savoirs présumés de l'environnement socioculturel de leurs élèves pour répondre

à leurs besoins. Ils proposent donc des situations qu'ils considèrent significatives pour eux en ayant recours à des contextes supposés familiers pour les énoncés de problèmes. Aucun manuel ne leur paraissant correspondre à leurs attentes, ils en consultent plusieurs et effectuent un tri de ce qui conviendrait le mieux à leurs élèves : « *On fait notre salade. Moi je travaille avec 5 ou 6 bouquins de maths différents* », « *oui, c'est ça, on sélectionne en fonction de la notion, on en garde un petit peu... je fais une salade en permanence* ».

Par ailleurs, les professeurs disent avoir accumulé des expériences sur ce qui peut provoquer la frustration des élèves. D'après eux, leurs élèves, considérant une difficulté scolaire comme un danger, rejettent alors le travail et perturbent la classe. Les enseignants cherchent donc à éviter cette situation conflictuelle en choisissant des exercices faciles ou déjà rencontrés, en simplifiant les questions, voire en les résolvant eux-mêmes, pour que les élèves « réussissent » et soient ainsi « rassurés ».

Les moments collectifs sont considérés comme extrêmement difficiles à gérer car « *il est difficile de se mettre au niveau de tous et d'impliquer tous les élèves dans ce moment ; l'effervescence n'est pas contrôlable* », d'où une individualisation presque systématique du travail, des mises en commun informelles, et, plus généralement, une absence de phases d'institutionnalisation des éléments de savoir à retenir.

Les enseignants disent légitimement qu'il est impératif que les élèves puissent savoir où ils en sont. Mais au cours des séances d'évaluation, nous observons qu'ils aident beaucoup les élèves, font refaire les exercices non réussis afin d'attribuer une note convenable, d'encourager les élèves sans leur permettre de mesurer l'écart à ce qui est réellement attendu d'eux à un niveau déterminé, éventuellement de rassurer les parents tout en se rassurant peut-être aussi eux-mêmes sur l'efficacité de leur enseignement.

67

Finalement, d'après les enseignants, les méthodes pédagogiques que suggèrent les textes officiels et la formation à l'IUFM se révèlent inadaptées : « *Vous comprenez, on a fait la formation il y a quelques années, on est peut-être un petit peu loin déjà de ce qu'on attend à l'IUFM, mais nous on s'adapte à notre public, hein, lorsque le public a décidé de ne pas travailler.* » Les enseignants semblent s'être construit une certaine « théorie » de l'apprentissage et de l'enseignement, revendiquent le droit de savoir mieux que quiconque ce qui convient à leurs élèves et s'estiment de ce fait parfois libres de changer les programmes officiels sur le plan des contenus, de la progression, du temps consacré aux apprentissages mathématiques.

## **Une forme de cohérence dans les pratiques observées**

L'ensemble des nos études sur les pratiques des professeurs des écoles enseignant dans des classes réputées difficiles nous conduit à faire l'hypothèse qu'une partie de

leur cohérence peut être assurée par le choix récurrent d'une pédagogie centrée sur le passé supposé lacunaire de l'élève.

### ***Simplifier les tâches pour combler des manques supposés ou repérés***

Les enseignants observés sont assez démunis pour analyser les erreurs et les considèrent souvent simplement en termes de manques. Ils évaluent l'activité de l'élève essentiellement du point de vue de la solution attendue, négligeant parfois le processus ayant conduit à ce résultat. Les résultats des évaluations nationales étant là pour confirmer cette hypothèse de manques, il apparaît que les enseignants ne font plus de distinction entre le passé et le présent. Oubliant peut-être parfois que les élèves sont en phase d'apprentissage, ils se situent dans une perspective quasi permanente de « révisions » en proposant des exercices ponctuels, essentiellement dans le cadre de l'acquisition d'algorithmes ou de techniques, visant à combler des lacunes repérées.

Certains dispositifs mis en place et leur gestion relèvent de cette volonté légitime de remédiation. Ainsi le projet d'ateliers de jeux misait sur la coopération entre élèves pour combler les lacunes en mathématiques. De même, dans chaque classe, l'individualisation des apprentissages, ou la différenciation peuvent être aussi considérées comme visant ce but. D'une certaine manière, l'institution elle-même en suggérant ces dispositifs et ces formes de travail peut inciter les enseignants à se situer dans une perspective de remédiation cognitive et comportementale, mais le risque est grand de voir se mettre en œuvre non une réelle remédiation mais une sorte de « colmatage pointilliste » des manques conduisant à accentuer le caractère lacunaire des connaissances des élèves.

68

### ***Simplifier les tâches pour éviter l'erreur***

À travers les tâches proposées aux élèves, les contenus sous-jacents, les évaluations, l'on perçoit un autre aspect de la remédiation. Éviter l'erreur peut simplement consister à supprimer ce qui conduit à cette erreur. Ainsi, certains professeurs font travailler leurs élèves presque systématiquement sur des exercices conçus pour des classes de niveaux inférieurs. D'autres font le choix de supprimer certaines tâches, comme les situations dites de « découverte », ou de les simplifier de diverses manières, notamment par certains choix des variables didactiques, par des glissements dans les consignes, par un étayage très consistant ou encore de les aménager différemment en les décomposant en tâches simples et morcelées dont la répétition peut, à court terme, conduire au résultat correct attendu.

### ***Simplifier la tâche peut être lié à des connaissances mal assurées***

Nous avons pu observer une certaine obsolescence des connaissances mathématiques et didactiques chez les enseignants qui peut expliquer certains de leurs choix,

par exemple, en géométrie, une centration sur le développement de la dextérité et du soin au détriment d'un travail d'analyse des figures. Lors d'un travail sur les problèmes arithmétiques, plusieurs enseignants semblaient ne pas faire la distinction entre un problème de type additif et un problème pouvant être résolu à l'aide d'additions ou de soustractions répétées, confondant ainsi la notion sous-jacente et les procédures de résolution possibles. De ce fait et sans en avoir conscience, les enseignants proposent souvent des énoncés pouvant être résolus selon la logique du quotidien sans faire appel aux notions dont l'apprentissage est visé. Ce choix récurrent peut contribuer à entraver la construction d'un rapport « secondarisé » (au sens de Bakhtine) aux objets de savoirs (2). Finalement les connaissances, sans doute acquises en formation, ne semblent plus disponibles quelques années plus tard. Les enseignants justifient cette forme d'oubli par la réalité du métier et les caractéristiques des élèves.

## LES APPORTS AU COURS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Conjointement avec les enseignants observés, nous avons fait l'hypothèse que pour augmenter les chances d'apprentissages effectifs et durables de nombreux élèves, il importait de réfléchir à divers aspects mathématiques, didactiques et pédagogiques et surtout à leur imbrication. Notre approche a consisté à favoriser l'appropriation de nouvelles démarches en travaillant ensemble sur des situations, en en repérant les enjeux, en suggérant des « possibles », parfois éloignés des pratiques habituelles de certains, chaque enseignant restant totalement libre d'adhérer ou non aux propositions ainsi travaillées et débattues.

Parmi les propositions adoptées par les enseignants et dont nous avons pu observer la mise en œuvre effective, nous relatons ici certaines de celles mettant en jeu des notions pour lesquelles nous disposons du point de vue des professeurs avant les apports de la formation.

Comme nous avons fait le constat récurrent que les enseignants privilégiaient des énoncés mettant en jeu des nombres de petite taille, nous leur avons suggéré de les faire résoudre mentalement aux élèves, en alternance avec un travail de calcul réfléchi. Les énoncés étant courts, et la présentation orale, l'attention des élèves pouvait être davantage centrée sur le traitement des relations entre les données, ce qui contribuait à l'élaboration du sens des opérations, tout en développant des compétences dans le domaine de la mémorisation et de l'anticipation.

2 - E. Bautier, J.-Y. Rochex, « Apprendre: des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La dispute, 1997.

Nous avons suggéré de privilégier la structure des problèmes comme critère dans le choix des énoncés et proposé la classification de Vergnaud (1990) sur les structures additives et multiplicatives. Nous avons listé les procédures les plus courantes des élèves dans divers problèmes arithmétiques, et celles à valoriser lors des phases d'institutionnalisation. Afin de favoriser une évolution de ces procédures, nous avons mentionné la nécessité d'un passage à l'écrit en donnant des problèmes de même nature que ceux proposés oralement pour vérifier s'il y avait transfert, puis en enrichissant peu à peu les énoncés en gérant diverses variables didactiques. Certains professeurs concevaient la résolution de problèmes comme devant conduire à l'opération experte une fois celle-ci enseignée et considéraient en échec les élèves ne la mettant pas en œuvre. Nous avons cherché à provoquer un changement de ce point de vue sur l'activité de l'élève, en discutant la question de la réussite déclarée à partir du simple résultat obtenu et l'importance de l'observation des stratégies des élèves comme traces de leur activité cognitive.

En géométrie, nous avons cherché à amener les professeurs à envisager l'évolution nécessaire au cours du cycle 3 d'une géométrie naturelle, où les objets sont reconnus par la perception, notamment la vue, à une géométrie « spatio graphique » instrumentée où les objets sont identifiés par des propriétés dont le contrôle se fait avec les instruments (Houdement, Kuzniak, 2000 ; Parzysz, 2001). Nous leur avons proposé de rechercher des quadrilatères vérifiant diverses conditions (relatives aux côtés, aux angles ou aux diagonales), et des figures complexes pour des activités de reproduction, de « dictées » ou de construction - à main levée ou non -, ou pour des situations de communication. Nous avons insisté sur les dictées orales de figures qui permettent aux élèves d'apprendre à mémoriser les informations, interpréter un vocabulaire spatial et géométrique adapté, anticiper certaines constructions. Nous avons aidé les enseignants à envisager des modes de gestion pour certaines de ces activités (progression, traces écrites, aides aux élèves).

Les professeurs, très enthousiastes de la variété et de la richesse des situations proposées, et très actifs dans leur étude, semblaient prêts à essayer d'en mettre certaines en œuvre, tout en restant cependant dubitatifs sur les capacités des élèves à les affronter.

## **DES EFFETS DE CETTE FORMATION**

Nos critères pour évaluer l'effet de cet accompagnement reposent sur les observations d'une certaine variabilité dans les pratiques jusque-là observées, dans les propos des enseignants sur leurs pratiques ou sur leurs élèves, voire dans les nouvelles questions qui ont pu émerger. Pour conduire nos observations et développer nos analyses, nous nous plaçons essentiellement dans le cadre théorique développé dans la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998).

## Des effets sur les activités proposées : un exemple en géométrie

Nous allons montrer la grande variété des modes d'appropriation des éléments de formation sur un exemple adopté par les quatre enseignants de CM, mais simultanément le peu de modification des caractéristiques dominantes des pratiques de chacun.

La situation concernée consiste en la recherche de quadrilatères vérifiant certaines propriétés.

Certains éléments traduisent une sorte d'incertitude des enseignants quant aux objectifs des activités proposées. Cette incertitude se lit à travers les titres indiqués sur les fiches de préparation (3), le nombre de séances consacrées à ce travail (de une à sept), le nombre de propriétés étudiées (une à six), ou encore les consignes données. Par exemple, un professeur de CM2 a envisagé en une seule séance les trois propriétés « posséder au moins deux angles droits », « avoir des diagonales perpendiculaires », « avoir des diagonales de même longueur », ses élèves devant chercher et construire un quadrilatère par propriété. Certains ont simplement construit trois carrés, un pour chaque propriété. Dans une classe de CM1, les élèves ont eu à chercher et construire des quadrilatères ayant des diagonales perpendiculaires. La première consigne donnée était : « *Je vais vous demander de chercher des quadrilatères pour lesquels les diagonales forment des angles droits.* » Mais deux minutes après, le professeur a demandé : « *Voici les diagonales du carré, est-ce qu'elles forment des angles droits ? Est-ce que le rectangle a des diagonales qui forment des angles droits ?* » Ces questions ont induit chez les élèves une démarche contraire à celle visée. Ne disposant d'aucun exemple de quadrilatère quelconque possédant la propriété citée, ils ne pouvaient fournir pour solutions que le losange et le carré, éventuellement le « cerf-volant ». L'activité s'est transformée finalement en construction de figures connues, suivie d'un contrôle de la propriété.

Les professeurs ont apporté une aide individuelle, sans phase de mise en commun à l'issue de ces activités.

Lors des entretiens qui ont suivi ces séances, certains professeurs ont justifié l'absence de mise en commun par un manque de temps, un autre indiquant qu'il lui était inutile d'en faire une, tous ses élèves « ayant réussi ». Aucun professeur n'a considéré utile une trace écrite. Les enseignants n'ont pas été sensibles aux modifications de l'objectif de la recherche qu'ils ont provoquées. Ainsi, sans en avoir vraiment conscience, ils ont tous transformé, de diverses manières, l'activité initiale ayant pour

3 - « Observer les propriétés des figures », « Maîtriser le vocabulaire géométrique précis et construire des figures simples », « Mise en évidence des propriétés et prise de conscience qu'il n'existe pas que le carré et le rectangle comme quadrilatères ».

but d'amener les élèves à tester des hypothèses, à les rejeter ou à les valider, en un exercice d'application consistant à vérifier certaines propriétés de quadrilatères usuels, ce qui a favorisé la « réussite » des élèves.

Finalement, même si quatre professeurs ont pris le risque de faire réaliser par leurs élèves des activités découvertes lors des stages, les caractéristiques essentielles de leurs pratiques au cours de ces séances n'ont pas été modifiées. Nous pensons que l'écart entre les pratiques quotidiennes et le mode de gestion nécessaire pour maintenir l'enjeu de la recherche était trop grand, et les risques de déstabilisation par rapport à ce qui leur était familier trop importants.

## **Des effets sur les programmations**

Nous avons tenté de repérer un éventuel impact de l'accompagnement sur les projets des professeurs à travers les écrits qu'ils nous ont fournis (progressions, énoncés oraux...), ou à travers certaines activités présentes dans les cahiers d'élèves quelques mois, voire une année plus tard. Là encore, les enseignants ont intégré les apports de la formation de manière diverse, jusqu'au rejet systématique de certaines de nos propositions. Donnons l'exemple de la banque d'énoncés oraux que tous les professeurs avaient décidé de construire. Un professeur de CM1 disposait, à la fin du premier trimestre, de 66 énoncés de type additif conformes pour un traitement oral de l'information donnée, et à la fin de l'année, de 120 énoncés après ajout de problèmes multiplicatifs. Un autre professeur a utilisé et complété ces énoncés par une dizaine de problèmes additifs et huit énoncés multiplicatifs. Les enseignants de CM2 n'ont, quant à eux, fourni que neuf énoncés en tout.

72

## **Une forme de « résistance » aux changements**

En fait, après quelques essais, les enseignants se sont, semble-t-il, construits de nouveaux arguments ou ont renforcé les anciens pour rejeter des outils visant à enrichir la tâche de l'élève de manière plus significative et régulière.

Ainsi, un professeur de CE2 a continué à considérer, comme avant la formation, que donner des problèmes aux élèves en difficulté aurait contribué à creuser l'écart entre eux et les bons élèves et à estimer qu'un problème devait être résolu avec la technique experte sans chercher à articuler sens et technique pour l'apprentissage des opérations arithmétiques.

Les professeurs ont résisté à changer les variables susceptibles de conduire les élèves à modifier leurs procédures : la taille des nombres permettait toujours des procédures par le dessin, alors même que certains élèves montraient des dispositions à faire

plus. Ils ont continué à affirmer que les situations non liées au quotidien supposé des élèves provoquaient des difficultés et ont continué à proposer des énoncés pouvant être résolu sans mathématiques.

En géométrie, les situations relatives à la détermination de quadrilatères respectant certaines contraintes n'ont pas été reprises l'année suivante.

Nous avons retrouvé le souci de faciliter la réussite des élèves et de leur donner de « bonnes notes ». Ainsi dans des cahiers de CM1 une fiche intitulée « Évaluation » reprenait à l'identique des exercices effectués quelques jours auparavant. Dans un autre cas, sur treize élèves ayant participé à l'évaluation, six n'avaient que les marques au stylo rouge, les sept autres recevant une note sur 10 supérieure à la moyenne, parfois pour un seul calcul correct montrant pourtant leur incompréhension des trois situations proposées. D'une certaine manière, le professeur de cette classe a accepté de proposer des tâches un peu plus riches aux élèves mais a continué à refuser de leur renvoyer le niveau réel des performances évaluées.

## CONCLUSION

Cette forme d'accompagnement, au plus proche des préoccupations quotidiennes des professeurs d'une école, comporte des aspects intéressants à divers points de vue. En ce qui concerne la recherche, il s'est avéré un moyen d'entrer dans les classes de manière régulière sur un temps long, et d'avoir accès à certaines conceptions des enseignants sur leur métier, leurs élèves, voire sur leurs propres connaissances mathématiques et didactiques. Il nous a permis de mettre en évidence des phénomènes récurrents dans les pratiques des professeurs qui dépassent largement le cas particulier de cette école et de cerner deux types de décalages : les décalages entre les conceptions déclarées en général et celles déclarées dans l'action lors des séances de travail d'une part, et ceux entre les conceptions déclarées et les pratiques effectives d'autre part.

Nous avons mis en évidence des effets contrastés de cet accompagnement sur plusieurs points.

Nous avons montré une certaine évolution dans le travail de préparation de certains professeurs ainsi que dans leur prise en compte des stratégies des élèves. C'est ce déplacement de leur évaluation de l'activité de l'élève qui nous a le plus marquées. Mais en même temps, parmi les situations que nous avons étudiées avec eux, les professeurs ont choisi celles pour lesquelles l'évaluation des élèves est facile (problèmes oraux, situations de type association message/figure, etc.). Ils ont rejeté les autres ou en ont modifié les variables de manière à éviter que les élèves rencontrent des obstacles. Il nous a semblé par ailleurs que le rejet de certaines situations était

lié à une forme d'érosion de certaines connaissances en mathématiques. Ce phénomène d'érosion serait peut-être plus important dans les écoles de ZEP que dans d'autres classes, peut-être en raison d'une moindre exigence personnelle, institutionnelle et parentale ou d'une sorte d'osmose entre les attentes et les exigences des uns et des autres.

Les enseignants ont conservé leur idée forte sur les capacités réduites des élèves, sur leur passé scolaire lacunaire. Ils ont continué à viser davantage l'acquisition de mécanismes ou de compétences techniques que le développement de la pensée et du raisonnement. En fait, il ne nous a pas été possible de savoir si ces conceptions étaient à l'origine de leurs choix pédagogiques ou si elles leur permettaient de se déculpabiliser des faibles performances de leurs élèves ou encore si elles justifiaient une forme d'économie dans la recherche de moyens pour lutter contre l'échec.

Par ailleurs, plusieurs professeurs ont semblé déstabilisés par les contraintes qu'exigeaient les activités proposées, comme le temps de recherche plus long, la gestion des phases de recherche et de mise en commun ou même celle des traces écrites des élèves. Il nous semble aussi que les enseignants ont cherché à éviter tout changement risquant de les éloigner de ce qu'ils se savaient capables de contrôler. Le coût du changement était sans doute trop important, il aurait impliqué un bouleversement de l'équilibre difficilement instauré dans la classe et toujours fragile et une remise en cause de compétences professionnelles considérées comme acquises.

Les éléments intervenant dans la construction individuelle des pratiques professionnelles sont multiples et leur imbrication caractérise le style personnel de chaque enseignant. De ce fait, il est difficile de savoir sur quels éléments jouer pour pouvoir les faire évoluer et de mesurer les risques pris par les professeurs s'ils les modifient même de manière infime. La forme d'accompagnement que nous avons proposée avait essentiellement pour « cible » les composantes cognitive et médiative des pratiques des professeurs (Robert, 2002). Elle ne comportait pas un travail spécifique d'analyse des pratiques, qui aurait davantage intégré leurs composantes personnelle et sociale, mais l'adhésion préalable des enseignants à ce type de démarche aurait été nécessaire. Nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que le seul retour avec les professeurs sur leur propres pratiques par le biais d'entretiens n'est pas suffisant pour leur permettre de s'approprier davantage et de manière durable les apports de l'accompagnement. Par ailleurs, le dispositif que nous avons choisi ne prenait pas suffisamment appui sur d'autres composantes de l'action enseignante, ce qui contribue sans doute à expliquer que les évolutions constatées sont restées modestes.

De ce fait, il nous semble que notre travail ouvre des perspectives de recherche sur les différents modes d'accompagnement d'équipes d'enseignants, sur l'articulation entre le nécessaire travail sur les contenus académiques, l'analyse des pratiques, la

mise à jour des conceptions sur les capacités des élèves et leur influence éventuelle sur les choix pédagogiques effectués, ainsi que sur la nécessaire complémentarité des approches constructiviste, vygotskienne et brunérienne des apprentissages en milieu scolaire, notamment dans les classes d'élèves issus de milieux défavorisés. C'est au prix d'une réflexion conjointe des chercheurs, des formateurs et des enseignants eux-mêmes, qu'il sera possible de réduire les effets, potentiellement négatifs sur les apprentissages des élèves de choix et de décisions que les enseignants font avec de bonnes intentions et la conviction que ce sont les meilleurs pour les élèves qui leur sont confiés.

Nous tenons pour terminer à souligner une fois encore l'investissement très important des professeurs avec lesquels nous avons travaillé, leur accueil, leur disponibilité et leur souci permanent d'aider leurs élèves et à les en remercier.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARBORIO A.-M., FOURNIER P. (1999). – *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan université.
- BAUTIER E. (2001). – « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1997). – « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La dispute.
- BROCCOLICHI S. (1994). – *Organisation de l'école, pratiques usuelles et productions d'inégalités*, thèse de Doctorat, Écoles des hautes études en Sciences sociales.
- BROUSSEAU G. (1998). – *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- BRUNNER J.-F. (1985). – *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PÉZARD M. (2002). – « Nommés en REP, comment font-ils ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 140.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PÉZARD M., NGONO B., MASSELOT P. DUBUT A. (2002). – *Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions, une première catégorisation*, Rapport de recherche, Centre Alain Savary, INRP, Paris.
- BUTLEN D., PÉZARD M. (2000). – « Calcul mental et résolution de problèmes numériques au début du collège », *Repères-IREM*, n° 41, Metz, Topiques Éditions.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D. (2000). – « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4.

CRAHAY M. (1989). – « Contraintes de situations et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 88.

DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. (1995). – *Pourvu qu'ils m'écoutent*, Créteil, IUFM de Créteil & CRDP de Créteil.

DESCAVES A. (2001). – « L'apprentissage du sens, certes ! Mais dans quel sens prendre le sens », in *Actes du 28<sup>e</sup> Colloque de la COPIRELEM* de Tours, Orléans, PUO.

HOUEMENT C., KUZNIAK A. (2000). – *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 20.1, Grenoble, La Pensée sauvage.

JULO J. (1995). – *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques*, Rennes, éditions PUR.

MASSELOT P. (2000). – *De la formation initiale en didactique des mathématiques (en centre IUFM) aux pratiques quotidiennes en mathématiques, en classe, des professeurs d'école (une étude de cas)*, doctorat de didactique des mathématiques, université Paris 7, IREM Paris 7.

NGONO B. (2003). – *Étude des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en ZEP, effets éventuels de ces pratiques sur les apprentissages*, doctorat de didactique des mathématiques, Université Paris 7, IREM Paris 7.

PARZYSZ B. (2001). – *Actes du 28<sup>e</sup> du colloque COPIRELEM* de Tours.

PELTIER-BARBIER M.-L. (1995). – *La formation initiale en mathématiques des professeurs d'école : entre conjoncture et éternité*, doctorat de didactique des mathématiques, Université Paris 7, IREM Paris 7.

PELTIER-BARBIER M.-L. (sous la dir. de) (2004). – *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble, La Pensée sauvage (à paraître).

PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

ROBERT A. (1999). – « Pratiques et formation des enseignants », *Didaskalia*, 15.

ROBERT A. (2001). – « Recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 21.1.2.

ROBERT A., ROGALSKI J. (2002). – « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*.

ROCHEX J.-Y. (1995). – *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

VERGNAUD G. (1990). – « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en didactiques des mathématiques*, 10/2.3, pp.. 134-169.

VERGNES AROTCA D. (2000). – *Analyse des effets d'un stage de formation continue en géométrie sur les pratiques d'enseignants de l'école primaire*, thèse de doctorat, Université Paris 5.

## ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES EN ZEP ET CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES LA CHARNIÈRE CM2/6<sup>e</sup>

Gilles LATAILLADE\*

### Résumé

À travers l'étude de plusieurs cas, cet article rend compte des pratiques enseignantes aux niveaux CM2 et sixième en ZEP en mathématiques, pour l'enseignement d'un objet de savoir particulier: la proportionnalité. Les données ont été recueillies en utilisant les méthodes d'autoconfrontation. Ceci dans une perspective de comparaison des manières de faire et des contraintes auxquels sont soumis les enseignants. Il s'agit également d'envisager les conséquences des modes de fonctionnement sur l'activité réalisée ou empêchée des professeurs et sur l'apprentissage des élèves.

### Abstract

Through the study of several cases this paper gives an account of teaching practices at the CM2 level (last year in primary schools) and at the 6th form level (first year in secondary schools) in mathematics concerning the teaching of a particular item: proportionality. The data was collected by using selfconfrontation methods. This was done with the prospect of a comparison of teaching methods and of the constraints teachers are subjected to. It also tackles the consequences of working modes on the teachers' successful or hindered activities and on pupils' learning.

77

\* - Gilles Lataillade, UMR ADEF, Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP.

## Introduction

Dans cet article, nous proposons de rendre compte de pratiques d'enseignants en REP/ZEP à travers l'étude d'un thème particulier en mathématiques, aux niveaux CM2 (10 ans) et sixième (11 ans). Ayant bien conscience du fait qu'il n'existe pas d'homogénéité des ZEP, ni même des classes dans ces zones, nous n'avons nullement l'intention de décrire un mode de fonctionnement général. Notre projet est plutôt celui d'une étude de plusieurs cas, dans une perspective de comparaison des pratiques enseignantes entre l'école élémentaire et le collège. Nous étudierons ces pratiques de deux points de vue, que nous considérons comme complémentaires : la didactique des mathématiques et l'analyse du travail.

Auparavant, nous décrivons la méthodologie qui a permis le recueil des données, et l'usage que nous comptons en faire. Pour terminer, nous envisagerons quelques-unes des conséquences des pratiques constatées, en tenant compte des contraintes auxquelles sont soumis les enseignants. Nous espérons ainsi apporter une contribution à l'étude du problème de la continuité des apprentissages.

## CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Les données sur lesquelles nous nous appuyons dans cet article ont été recueillies dans un REP/ZEP de l'Académie de Marseille. Le dispositif d'observation a été mis en place à la suite d'une demande conjointe des enseignants pour un stage inter-dégrés, regroupant des professeurs de différentes matières (1). Après un travail étalé sur trois années scolaires, s'est dégagé un collectif constitué de professeurs des écoles en CM2 et de professeurs de mathématiques en sixième, désirant travailler plus spécifiquement sur les manières d'enseigner les mathématiques. Dans le cadre présent, l'enjeu de cette étude est de montrer de quelle manière un enseignant s'y prend pour mobiliser les élèves de façon à réaliser une tâche ou étudier une situation donnée.

78

### Recueil des données à l'aide des méthodes d'« autoconfrontation »

Les méthodes d'observation directe des séquences de classe ne permettant que rarement d'accéder au réel de l'activité et aux préoccupations des enseignants, nous avons choisi d'utiliser des méthodes « indirectes », mises au point en analyse du tra-

---

1 - En plus des maîtres de CM2 : français, mathématiques, sciences physiques, éducation physique et sportive.

vail. Il s'agit avant tout de regarder l'enseignement en tant que travail (Amigues, 2002) dans lequel le professeur est notamment considéré comme membre d'un collectif: dans le cas présent, les maîtres de CM2 d'une part, et les professeurs de sixième d'autre part.

Une telle méthodologie ne se limite pas à l'observation d'un cours de mathématiques pour décrire le fonctionnement du professeur ni à l'interview post-séance de celui-ci pour saisir ses significations. Dans l'idée d'éviter que la parole ne médiatise une pensée élaborée par avance, la rencontre entre le sujet et le chercheur se doit de ne pas se limiter à la simulation d'une situation de travail, mais doit bien être une confrontation avec celle-ci, dans une activité de re-conception des conditions qui ont guidé le déroulement de son action.

Les méthodes d'observation indirecte que nous allons décrire puis mettre au travail sont connues sous le nom d'« expérimentation de terrain en autoconfrontations » (Clot et Faïta, 2000). Elles sont constituées de plusieurs étapes, et utilisent comme support le film de l'activité du travailleur. Ce dernier point est fondamental, puisqu'il permet à tout moment de mettre le sujet face à ses contradictions entre ce qu'il fait et ce qu'il dit de ce qu'il fait. De sorte que les prises de position par rapport à des choix qui ont été opérés par le sujet ne semblent plus évidentes *a posteriori* (Clot et Faïta, 2000) et peuvent être remises en question à tout moment.

Chacun des membres du collectif est filmé, dans une situation de travail *aussi proche que possible de celle de ses collègues*. Cette condition est nécessaire au bon déroulement des entretiens (Faïta et Vieira, 2003). Ce simple fait, qui peut sembler en soi une évidence, ne va pas sans poser problème et donne lieu à des négociations parfois délicates. Il s'agit, dans cette étude, de favoriser les situations de comparaison ou d'opposition des manières de faire entre pairs, dans un cadre dialogique et une « activité rétroactive conjointe » (Saujat, 2002), au cours de laquelle les actions et réactions du chercheur sont primordiales dans la production des descriptions du travail. C'est cette démarche que Faïta et Vieira (2003) nomment un « espace-temps en train de se faire ».

Nous avons donc mis en place cette méthodologie d'« autoconfrontations », que le lecteur pourra trouver décrite plus en détail dans des textes fondateurs (Clot et Faïta, 2000; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Dans un premier temps, trois séances de classe au niveau CM2 et trois autres au niveau sixième ont été filmées par un opérateur autre que le chercheur. Ceci afin que ce dernier puisse manifester une forme de naïveté non feinte devant le déroulement de la séquence.

Dans un second temps ont été réalisées les « autoconfrontations simples ». Au cours de cette phase, elle aussi filmée, le sujet commente à l'attention du chercheur, les

images de sa propre activité, qu'il aura eu l'occasion de visionner par avance à sa propre intention. Ainsi chacun des enseignants peut produire un discours, en référence à ce qui se voit à l'écran, mais aussi à ce que les images suggèrent ou évoquent. Dans ce dialogue à la fois avec le chercheur et avec lui-même, véritable *activité sur l'activité* (Saujât, 2002) qui permet de dépasser le tête-à-tête avec le réel, le sujet découvre ou redécouvre son activité. Il se trouve alors en situation de prendre de la distance par rapport à sa propre image au travail, mais aussi par rapport à lui-même. De sorte qu'il est amené à « se considérer comme l'acteur en partie étranger de sa propre action » (Clot et Faïta, 2000, p. 26). Se déclenche alors une activité nouvelle, dont le sujet est lui-même l'objet, qui permet de rendre compte de la densité de l'activité de travail initiale.

Par son souci de cerner au plus près l'activité du sujet, le chercheur le pousse à expliquer ce qu'il fait, ce qu'il voit, mais aussi ce qu'il aurait pu ou dû faire, voire ce qu'il n'aurait pas dû faire et qui a cependant été réalisé. « L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse. » (Clot, 2001, p. 38)

Enfin, dans un troisième temps, sont intervenues les « autoconfrontations croisées », elles aussi filmées. Au cours de chacune d'elles, sont associés le chercheur et deux enseignants, dans une forme de « dialogue à trois voix ». Ainsi, le discours du sujet devant sa situation de travail n'est plus adressé à un destinataire perçu malgré tout comme n'étant pas du métier, mais devient un dialogue entre deux professionnels *confrontés à une même situation de travail*. Bien sûr, les deux sujets n'ont jamais eu à vivre rigoureusement les mêmes péripéties, même lorsque les prescriptions et les conditions d'exercice sont très proches ; mais il semble primordial qu'en visionnant le film de son collègue, chacun se trouve renvoyé à sa propre situation de travail. À nos yeux, seule cette proximité des conditions d'exercice permet de dépasser, en ce qui concerne le monde enseignant, les craintes d'exposer son activité professionnelle au regard de l'autre.

Les deux enseignants se trouvent successivement en position de décrire leur propre activité professionnelle, puis en situation de destinataire du discours de l'autre. Dans le premier cas, chacun est amené à répondre aux questions de son collègue, à justifier ses choix en fonction de la situation visionnée ou en exprimant des convictions professionnelles. Dans le second cas, il se trouve en position de reconnaître ses pratiques dans ce qu'il voit à l'écran, mettant ainsi en lumière le « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000), mais aussi de s'étonner de la manière dont se déroule le cours. Il peut aussi manifester son désaccord par rapport aux choix qui ont été faits, montrant à quel point le genre, lorsqu'il est stabilisé, ne l'est que de manière temporaire. Le rôle du chercheur consiste alors à mettre au travail les discordances ainsi expri-

mées, dans une perspective de développement de l'expérience professionnelle de chacun, mais aussi du collectif constitué.

Durant les premières rencontres, il s'est avéré que les contenus d'enseignement avaient tendance à s'effacer devant des thèmes plus généraux. C'est pourquoi nous avons insisté pour que soit choisi un objet de savoir commun à enseigner. Les négociations menées entre les différents participants ont permis de fixer le choix sur l'enseignement de la proportionnalité. Il s'agit d'un thème générique, désigné dans les programmes sous la rubrique « organisation de données », qui traverse la scolarité des élèves. Il trouve son aboutissement au collège dans l'étude du modèle mathématique qui lui correspond : celui de fonction linéaire (2). Un des éléments ayant déterminé ce choix est le fait que le chapitre « organisation et gestion de données » se traite de manière relativement indépendante des deux autres grands thèmes figurant dans les programmes même si bien sûr il puise sa substance dans ceux-ci. En effet, le travail sur la proportionnalité peut se rattacher aux « activités numériques » lorsqu'il s'agit par exemple de calculer un pourcentage d'une quantité, mais il relève aussi des « activités géométriques » lorsque doit être déterminé le périmètre d'un carré. Si bien que le moment où se produit l'étude de la proportionnalité s'intègre aisément dans une progression.

## Quelques références sur l'étude de la proportionnalité

Le thème de la proportionnalité a fait l'objet d'études détaillées en didactique des mathématiques (Brousseau, 1998 ; Bosch, 1994 ; Levain et Vergnaud, 1995). Dans la résolution des problèmes de proportionnalité, la réussite peut être précoce (dès huit à dix ans), mais il arrive aussi parfois que l'échec soit tardif (parfois au-delà de quinze ans). La réussite est influencée par plusieurs facteurs : tout d'abord, la familiarité des élèves avec le domaine de référence ; mais aussi la nature des nombres utilisés dans le problème. Ensuite « Le raisonnement proportionnel est généralement décrit comme une compétence locale qui, progressivement, doit être étendue à une classe de plus en plus large de problèmes. » (Levain et Vergnaud, 1995, p. 56) Ceci ne peut s'effectuer qu'avec la rencontre d'un nombre important de situations d'apprentissage, sur une période prolongée. C'est la raison pour laquelle (et nous le soulignons), les apprentissages autour de la proportionnalité s'étendent sur une part importante de la scolarité des élèves, et en particulier sur toute la durée du collège. J.-P. Levain et G. Vergnaud suggèrent par ailleurs de s'appuyer sur la compréhension *partielle* des propriétés de la proportionnalité, liée à la nature des raisonnements intuitifs développés par les enfants dès l'école élémentaire.

2 - Explicitement au programme de la classe de troisième.

Dans une perspective d'analyse didactique des séquences de classe, on retiendra qu'il existe plusieurs manières pour l'enseignant d'aborder la résolution d'un problème relevant du thème de la proportionnalité : instruments discursifs oraux visant à la « réduction à l'unité », modélisation proportionnelle faisant intervenir un mécanisme de passage d'une suite de valeurs à l'autre (le coefficient de proportionnalité) ou un moyen de passer d'une suite de variables à l'autre (un opérateur de changement de colonne). Sans oublier le « produit en croix », dont l'usage particulièrement économique d'un point de vue cognitif ne permet pas toujours de compenser la perte de sens.

Le travail de l'enseignant consiste à organiser l'activité des élèves. Comment s'y prend-il pour que les « concepts quotidiens » issus des situations rencontrées par les enfants puissent, d'une part « germer vers le haut » jusqu'à accéder aux concepts scientifiques, et d'autre part pour qu'en retour les « concepts scientifiques » influent sur les concepts quotidiens ? Ces processus, qui n'ont rien de linéaire, sont liés au choix des situations qui sont proposées aux élèves, mais aussi au questionnement et aux méthodes que le professeur compte privilégier.

Quels sont les choix qui sont effectués et sont-ils du même ordre pour les professeurs de collège et les maîtres de CM2 ?

## **MANIÈRES DE FAIRE AU CM2**

82

### **Description du contenu de la séance : l'importance de l'outil fichier**

Les trois maîtres de CM2, que nous appellerons Sandra, Romuald et Katia, sont jeunes et expérimentés. Ils ont choisi de faire travailler leurs élèves à partir de situations décrites dans le fichier ERMEL. Il s'agit dans ce cas de leur faire effectuer des mesures de hauteurs d'eau dans un récipient cylindrique, puis de prévoir d'autres hauteurs. Ces dernières sont vérifiables par le mesurage, et elles doivent en principe être proportionnelles aux nombres de verres-unité versés. Les résultats seront consignés dans un tableau à deux lignes. Le contenu de la séance a été travaillé à l'avance de manière collective, et un des enseignants a apporté un récipient, qui servira successivement dans les trois classes.

Malgré un contenu mathématique en principe identique, les trois séances se dérouleront de manière fort différente. Il s'avère qu'un double incident commun va influencer de manière radicale sur les prises de décision des enseignants en situation d'interaction avec les élèves, et il sera l'objet principal du débat au cours des autoconfrontations. Le récipient utilisé n'est pas un instrument de laboratoire : il s'agit tout

bonnement d'un vase. Si bien qu'il présente deux défauts qui nuisent à la qualité de l'expérimentation : tout d'abord, son fond est bombé. Il est donc nécessaire de verser au préalable un peu d'eau, afin d'indiquer le niveau zéro. Ensuite, les parois du vase ne sont pas d'épaisseur constante. Ce qui entraîne que la hauteur du liquide constatée empiriquement n'est pas proportionnelle au nombre de verres versés, contrairement à ce qui cherche à être montré à la classe.

Décrivons maintenant les réactions des maîtres alors que se produit l'incident en classe :

- Lorsqu'elle s'aperçoit que les résultats obtenus par le mesurage ne coïncident pas avec les valeurs théoriques, Sandra fait recommencer les élèves, jusqu'à obtenir des valeurs « satisfaisantes ». Elle perdra ainsi du temps, en cherchant à coller au plus près à ce qui est décrit dans le fichier. Pour ce maître, c'est incontestablement l'outil qui oriente l'action, et toutes les prises de décision durant la séance sont allées dans ce sens.
- Romuald, pour sa part, cherche à utiliser le fichier pour y greffer des objectifs plus personnels. Par exemple, il profitera de l'occasion qui lui est donnée pour demander aux élèves de réaliser un schéma de l'expérience. Pour lui, l'outil-fichier est davantage un point d'appui qu'une ligne directrice rigide. Ainsi, Romuald acceptera sans hésitation la méthode du « passage à l'unité » proposée par un élève (3), même si en arrivant beaucoup trop tôt, elle « tue » complètement le problème en permettant de répondre à toutes les questions sans avoir recours à aucune autre méthode.
- Quant à elle, Katia cherche à garder une ligne directrice qui lui est propre : il s'agit de faire produire à ses élèves des remarques, si possible pertinentes, sur des séries de nombres. Pour ce faire, elle met de côté tout ce qui peut parasiter l'atteinte de cet objectif. Ainsi, elle expliquera les différences entre les résultats expérimentaux et la théorie, mais ne recommencera pas les mesures. Katia met l'outil-fichier « à sa main », afin de pouvoir l'utiliser dans la direction qu'elle a choisie : s'écarter le plus rapidement possible de la situation expérimentale afin de travailler sur les valeurs théoriques, et surtout sur les liens entre celles-ci.

## Étude d'une autoconfrontation croisée

À travers les extraits d'autoconfrontation croisée que nous proposons, nous cherchons à mettre en lumière le fait que les objectifs annoncés de manière collective lors

3 - Et pourtant, la valeur obtenue pour 1 verre était loin d'être fréquentable, et son utilisation ne peut être justifiée par le fait qu'elle facilite les calculs.

du travail de préparation, ne correspondent pas rigoureusement à ce qui sera effectivement réalisé. Dans ces extraits, on retrouvera les prises de position de chacun, mais aussi la manière dont elles s'opposent.

Romuald : *Le tableau là, tu l'avais donné de suite ?*

Katia : *Oui, parce que pour moi, il n'y a pas de situation de proportionnalité sans tableau. Comment tu peux faire une remarque, comment tu peux faire des remarques sur des nombres s'ils ne sont pas dans une disposition spatiale qui quand même leur permet, aux enfants, de faire ces remarques-là ?*

[...]

Katia : *Tu as fini par faire le tableau ?*

Romuald : *Oui, oui. Si tu veux, j'ai été coupé dans mon élan, ce que je disais, comme je n'ai pas tout de suite donné le tableau, j'ai eu, bon, Rachid qui... qui m'a fait un calcul démoniaque, tu vois, en faisant une prévision. On avait mesuré nos deux verres d'eau, après deux on a ajouté encore trois...*

Katia : *Oui, tu es pas passé comme moi. Après trois verres toi tu es passé direct à cinq. Et Sandra elle est passée par l'unité.*

À partir d'une préparation de la séance en principe similaire (du moins sur le papier) et d'une situation expérimentale identique, se manifestent ici des divergences dans l'utilisation des données. La tâche que se sont prescrite les maîtres de CM2, à l'intention de leurs élèves, ne coïncide pas avec la situation de travail qui est effectivement rencontrée par chacun. Ce qui fait qu'ils réagissent différemment lorsque se présentent des variations de la situation.

84

Pour Katia, les résultats des mesures doivent impérativement être placés dans un tableau, qui est donné par avance. Et c'est ce passage de l'activité de manipulation des élèves à l'ostensif « tableau de nombres » qui va permettre le processus de décontextualisation. À partir du moment où une valeur est placée dans le tableau, elle passe du statut de « nombre de » à celui de « nombre ». De sorte que l'étude n'est plus alors celle d'une situation relevant de la proportionnalité, mais bien celle de deux suites de nombres proportionnelles, avec leurs propriétés intrinsèques. Ce qui est remarqué par la classe concernant le nombre de verres et la hauteur d'eau peut être étendu à toute situation relevant du même modèle mathématique. Si bien que les connaissances élaborées lors de cette séance peuvent se transformer en savoirs, mobilisables dans une situation matériellement différente.

Pour sa part, Romuald n'effectue ce transfert de statut des nombres que lorsqu'il s'y trouve contraint par les réponses apportées par un de ses élèves. Alors que Sandrine, qui n'intervient pas dans cet extrait, va maintenir plus longtemps ses élèves dans l'action, en multipliant les mesures, tandis que ses collègues s'arrêtent à cinq. Rapidement, les élèves ont compris qu'il était possible d'obtenir la hauteur d'eau

obtenue pour cinq verres en ajoutant celle correspondant à deux verres et celle correspondant à trois verres. Mais on peut émettre l'hypothèse que, à l'issue de la séance, les élèves retiendront essentiellement qu'ils ont appris à mesurer des hauteurs d'eau, ou à graduer un récipient (il s'agit de l'objectif donné par les maîtres en début de séance, mais il se volatilise par la suite). Les relations entre les nombres risquent alors de se trouver en quelque sorte « diluées » dans les manipulations successives. Il existe un risque pour que la dévolution de la tâche aux élèves n'entraîne pas nécessairement la dévolution des enjeux d'apprentissage.

*Chercheur : Et à quel moment vous sentez qu'il faut sortir les élèves de l'action pour arriver à compléter le tableau et commencer à raisonner sur les nombres. Comment vous le sentez ça ?*

*Katia : En fait c'était la démarche de faire les premières mesures, en fait, et après de dire : on va rajouter tant de verres et de les faire anticiper après, par groupes. En fait on les faisait anticiper.*

*Chercheur : Dès le départ ?*

*Katia : Oui, euh... à partir de huit verres. Moi c'est à partir de huit verres.*

*Sandra : Comme Mathieu propose, je n'attends pas ; je ne vais pas dire : non ce n'est pas le moment, lui il me propose. Finalement moi j'allais plus vite au niveau de l'anticipation par les élèves, que ce que j'avais prévu en préparant la leçon.*

*Romuald : Oui, parce que normalement les mathématiques, un outil mathématique, ça doit être un recours pour vérifier quelque chose. C'est la théorie au service de la pratique. Et on termine sans vérifier, sans pouvoir le vérifier.*

À l'instar de Romuald, Sandra s'est trouvée prise au dépourvu lorsqu'une méthode permettant de prévoir à coup sûr les résultats a été proposée bien avant le moment prévu. Tous deux avaient envisagé de prolonger davantage la période d'expérimentation. Mais à chaque fois la classe, suivant l'idée émise par un des élèves, adopte la méthode qui permet de prévoir les hauteurs d'eau. Celle-ci semble même tellement économique et sûre que la classe n'exprime plus le besoin de vérifier la justesse des résultats en versant de l'eau dans le récipient.

En définitive, le rôle de l'outil mathématique, tel que le conçoit Romuald dans cet extrait, n'est pas celui attribué aux mathématiques par les élèves. Le maître déplore de terminer la séance sans pouvoir vérifier les résultats obtenus par le calcul. Il lui semblerait choquant que l'expérimentation ne soit pas effectivement réalisée, comme il l'affirme dans l'extrait qui suit :

*Romuald : Oui, mais à ce moment-là tu peux te passer du vase, alors. Imagine au tableau tu fais un schéma ; tu dis : voilà, pour deux verres d'eau on a telle hauteur de liquide. Pour cinq verres on a telle hauteur et on va en déduire toutes les hauteurs d'eau possibles.*

Katia : *Non, non, pour moi c'est pas pareil parce que, dans le sens où euh... oui ils ne s'approprient plus rien là. Tu vas leur donner des hauteurs d'eau, tandis que là ils les ont mesurées les premières. Après on a arrêté de les mesurer les hauteurs, attends on a arrêté de les mesurer dans ma classe parce qu'on a vu que par rapport au matériel il y avait un souci, on avait des écarts de 3 mm et après le mesurage suivant de 4 mm.*

Ce qu'ignorait Romuald à ce moment, c'est que l'expérience réalisée avec ses élèves est décrite et schématisée sous une forme quasiment identique dans un manuel de sixième (4). Les professeurs de collège qui envisageront de la réaliser en classe seront bien rares.

Par ailleurs, dans ce dernier extrait, Katia met en évidence le rôle fondamental joué par les défauts du matériel utilisé. Avec un récipient de laboratoire, les élèves auraient probablement été satisfaits plus longtemps des résultats apportés par le mesurage, et n'auraient ressenti que plus tardivement la nécessité de prévoir les hauteurs d'eau par le calcul.

Pour conclure sur les manières de faire des maîtres de CM2, nous retiendrons que ceux-ci semblent privilégier une « entrée par l'activité » des élèves, le travail sur les concepts n'intervenant que plus tardivement. Ce choix est clairement évoqué de manière individuelle lors des autoconfrontations simples, mais aussi en tant que choix collectif de l'équipe enseignante, lors de l'autoconfrontation croisée. L'activité des enseignants consiste alors à construire un milieu de travail pour les élèves. Parmi ces choix didactiques, on pourra noter une prééminence d'une des propriétés de la linéarité : utilisée de manière intuitive, elle permet aux élèves de s'autoriser à ajouter les contenus de deux colonnes du tableau. L'introduction du coefficient de proportionnalité étant envisagée plus tardivement par l'enseignant.

86

Une des différences entre l'école primaire et le collège réside dans l'organisation temporelle de l'enseignement. D'une certaine manière, les enseignants sont maîtres du temps d'horloge, à défaut de contrôler l'avancée du temps didactique : si l'activité prévue n'est pas menée à son terme en temps voulu, ils ont la possibilité de la prolonger de quelques minutes. C'est une des raisons pour lesquelles, à ce qu'il nous semble, les maîtres prennent tout le temps qui leur paraît nécessaire, en début de séance, pour effectuer les mesures. Ils pourront ainsi terminer, *au moment voulu*, par une phase d'institutionnalisation des connaissances. Nous allons voir qu'il n'en est pas de même au collège.

---

4 - Il s'agit du manuel coordonné par E. Serra, aux éditions Bordas.

## MANIÈRES DE FAIRE EN SIXIÈME

### La préparation de la séance : une activité individuelle

Les trois professeurs de sixième que nous avons rencontrés sont jeunes eux aussi. Nous les nommerons Camille, Joëlle et Jean-Paul. Dans le collège où ils travaillent, les élèves sont regroupés suivant leur niveau, et la classe de Jean-Paul est qualifiée de « faible ». Les enseignants ont réalisé une séance sur le thème de la proportionnalité, pratiquement en même temps. Ils n'ont pas effectué de préparation commune, mais ils se sont mis d'accord pour faire travailler leurs élèves sur des périmètres de carrés puis de rectangles. Par la suite, trois autoconfrontations simples et trois autoconfrontations croisées ont été réalisées à partir des films de séquences de classe.

À la différence de leurs collègues de CM2, les professeurs de collège affirment ne pas s'inspirer de manuels, considérant que ceux-ci ne sont pas adaptés à leurs élèves. Malgré cette apparente absence de références communes, le contenu mathématique des trois séances sera pratiquement identique. Il s'agira dans un premier temps de calculer les périmètres de plusieurs carrés connaissant la longueur de leurs côtés, puis de consigner les résultats dans un tableau, et enfin d'étudier certaines des propriétés des suites de nombres ainsi obtenues. Dans les trois classes, on arrivera à la notion de proportionnalité entre les valeurs étudiées, traduite par la formule  $P = 4 \times c$ .

Au cours des autoconfrontations, les enseignants ont montré qu'ils considèrent le travail de préparation comme une activité personnelle, réalisée « dans la tête ». Au fil des années, les préparations écrites disparaissent, ne laissant plus aucune trace pour les années suivantes. La sélection des contenus et de la manière de les présenter peut être effectuée à n'importe quel moment de la journée et en un lieu quelconque. Parfois même, le choix du contenu qui sera proposé aux élèves est effectué au tout dernier moment. L'extrait qui suit illustre bien, à ce qu'il nous semble, les manières de préparer les séances de classe.

87

Jean-Paul : *Je n'ai pas trop de cours. Là je n'ai aucun cours devant moi, tout se passe dans ma tête, en fait. Je n'ai pas besoin de bouquin. Je prépare une activité souvent chez moi ou quand j'arrive au collège. Je vois les choses comment ça va se passer. Et bon, quand même, ça fait huit ans ou neuf ans que je fais à peu près les mêmes choses à tous les niveaux oui, avec des élèves que j'ai toujours eus, en difficulté donc, depuis que j'ai commencé... ma carrière [sourire]. Donc on se voit une bonne fois ensemble, et puis j'ai en tête à peu près ce que je fais pour chaque chapitre.*

Joëlle : *C'est vrai que je commence à faire aussi comme ça. La première année, bon, l'année de stage, je notais vraiment tout, tout, tout ce que j'allais faire au cours suivant. La première année où je suis arrivée au collège c'est pareil, j'essayais de tout*

*noter, et depuis déjà l'année dernière je ne note quasiment plus rien, j'y réfléchis dans ma tête; les choses que je note en fait c'est ce que je fais sur mon ordinateur, les fiches que je vais donner aux élèves, mais ce que je vais faire pendant l'heure dans la classe je ne l'écris plus sur le papier, en fait souvent quand je suis réveillée le matin, dans mon lit, je me refais la séance, j'imagine ce que je vais faire dans la journée, mais je ne l'écris plus.*

Chercheur : *Le travail commence au moment où le réveil sonne ?*

Joëlle : *Oui [rires].*

Jean-Paul : *Ouais.*

Joëlle : *Ou quand je me couche, si je ne m'endors pas tout de suite, je réfléchis à ce que je vais faire.*

Jean-Paul : *Mais le travail aussi ça commence des fois quand tu prends la craie. Il ne faut pas le dire ça [clin d'œil complice]. Tu mets le titre du chapitre et tu dis : l'activité qui va être bien par rapport à la classe que j'ai devant moi, c'est pas trop compliqué, ça va être ça. Ça c'est parce que tu as en tête tout un tas d'activités qui marchent par rapport à chaque leçon, et par rapport à la classe tu choisis celle qui va le mieux correspondre par rapport à ta classe.*

## **Déroulement des séances de classe : le temps d'horloge est maître de l'avancée du temps didactique**

À l'encontre de ce que nous avons vu à l'école élémentaire, les professeurs de sixième disposent de cinquante-cinq minutes, pas une de plus, pour mener à bien l'activité que chacun s'est prescrite. Par conséquent, les objectifs fixés en termes de contenus doivent être atteints coûte que coûte : en l'occurrence, lorsque retentira la sonnerie signalant la fin du cours, les élèves devront au minimum connaître (5) la formule qui permet de calculer le périmètre d'un carré.

Cette contrainte temporelle forte induit chez les professeurs des organisations didactiques particulières, qui commandent le fonctionnement général de la classe, comme nous allons le voir dans l'extrait qui suit.

Joëlle : *Ça n'aurait pas été intéressant de faire passer un élève au tableau pour faire la multiplication ?*

Jean-Paul : *Non, parce que... j'en parlais avec Camille. Moi je sais où je veux en arriver à la fin de ma séance. C'est sûr. Et moi je veux faire rectangle et carré, pour comparer les deux. Donc je m'arrange pour que ça tienne dans ma séance. Donc ça veut dire que... comme en plus c'est un gros programme de faire les deux, je n'ai*

---

5 - Ils « connaîtront » la formule dans le sens où ils l'auront fréquentée durant la séance. Mais rien ne permet d'assurer qu'elle aura pris du sens pour eux.

*pas donné à la maison de travail, parce que je veux avoir mon heure complète pour faire tout ça. Donc je ne vais pas perdre de temps à corriger. Donc quand j'ai des notions importantes à faire, ou alors un truc long, je ne donne pas de travail à la maison, parce que j'ai besoin de tout le temps.*

*Joëlle : Ah oui, d'accord.*

*Jean-Paul : Du coup ma séance elle est toute faite dans ma tête. Il y a ce qu'il faut faire, qui tient a priori dans pas longtemps et après il y a tout ce qu'il y a à côté pour que ce soit plus joli et qu'ils comprennent mieux. Et là, bé... j'ai le droit de rajouter des choses pour que ce soit plus joli, mais il faut que j'arrive au bout. Là si j'en passe un au tableau pour l'opération et qu'il se plante, c'est fini, après je m'égare et puis...*

*Joëlle : Sur ce genre de séance, il n'y a pas de passage au tableau ?*

*Jean-Paul : Là non, c'est trop long. Parce que bon, c'est bien les passages au tableau, mais ça dépend où tu veux en venir. Et là ça me semblait... pas franchement nécessaire pour ma séance et puis je veux vraiment arriver au rectangle, avec la proportionnalité, et puis ça ne marche pas avec les longueurs et puis la largeur. Et donc je disais que moi, je sais où je veux en venir et il faut que j'arrive ; à moins d'une bagarre ou d'une alerte incendie, j'arriverai forcément à la fin (6). Ça sera le minimum ou le plus beau, mais j'arriverai ; donc là le tableau non...*

Jean-Paul exprime ici qu'il existe un contenu incompressible. Et tout le reste est là pour « faire joli ». La pression temporelle est d'ailleurs telle que Jean-Paul a eu l'idée d'installer une horloge dans sa salle. Au départ à l'usage des élèves, cet instrument s'avère également nécessaire au travail du professeur.

*Jean-Paul : Depuis peu, quand j'ai vu les instits, et ben eux il y a toujours l'heure dans la classe, donc maintenant je mets une horloge ça c'est vachement bien je trouve. [...] Et même pour toi, tu passes devant tout le temps, tu vois si tu corriges un devoir à la maison ou un devoir, tu vois une demi-heure et c'est trop long. Donc tu vois l'heure devant toi tout le temps et c'est...*

89

Depuis, d'autres professeurs ont installé une pendule dans leur salle, et ils en reconnaissent l'intérêt pour réguler leur activité comme celle de leurs élèves. Et on peut affirmer que, de façon indirecte, cette pendule influe de manière sensible sur l'avancée du temps didactique.

En ce qui concerne le contenu mathématique des trois séances étudiées, on peut noter que la priorité est donnée à la détermination du coefficient de proportionnalité. Alors que la situation de départ relève du domaine géométrique, l'activité des élèves est rapidement réorientée vers le numérique. Dans deux des trois classes, les

6 - C'est nous qui soulignons.

élèves n'auront pas à construire les carrés dont ils cherchent à déterminer le périmètre : soit ils leur seront donnés sur une fiche photocopiée, soit c'est le professeur qui effectuera le tracé au tableau. Très rapidement, donc, le géométrique sera supplanté par le travail sur une formule, ramenant ainsi l'étude de la proportionnalité à l'expression du périmètre en fonction de la longueur d'un côté.

Pour résumer les pratiques constatées chez les professeurs de sixième, nous dirons que se dégage fortement un principe : celui d'« entrée par les concepts ». Il est culturellement partagé, et relève des manières d'exercer le métier. Nous le relierons au genre professionnel « professeur de mathématiques de sixième », qui se distingue par conséquent nettement du genre « maître de CM2 ». Les professeurs de collège, même s'ils le désiraient, ne pourraient que difficilement arriver à remettre en cause l'entrée par les concepts ; les contraintes temporelles auxquelles ils sont soumis font qu'ils ajustent en permanence le contenu de la séance. Quitte à en négliger une partie, ils choisissent de laisser de côté les périodes d'activité des élèves, dont la durée est difficile à contrôler. Ceci afin que les élèves puissent quitter la salle de mathématiques avec « quelque chose de solide » : une règle, une définition ou une formule.

## DISCUSSION

Comment peut-on comprendre ce qui se produit dans chacune des deux situations ? Comme nous avons pu le constater, les maîtres de CM2 se trouvent dans des situations de travail munies d'une mémoire collective des situations d'apprentissage au cours desquelles le maître organise l'activité du groupe-classe. Y compris pour les élèves en difficulté, qui se trouvent ainsi « enrôlés », comme les autres, dans le questionnement didactique et l'activité collective que l'on pourrait qualifier d'expérimentation et de formulation. Nous l'avons vu, ce qui fait la différence entre l'école primaire et le collège tient à l'organisation temporelle et collective de l'activité mathématique.

Nous avançons, à titre d'hypothèse, que cette différence provient d'un effet de prescription (Amigues, 2004) que l'on pourrait formuler de la façon suivante : « élèves en difficulté égale dispositif pédagogique adapté ». Nous savons par ailleurs (Blanchi, 2003) combien les professeurs de ce collège se sont mobilisés pour concevoir des dispositifs différenciés, au plus près des besoins des élèves. Si bien que le dispositif pédagogique adapté aux difficultés de chacun est incompatible avec une activité collective puisqu'il s'agit de s'assurer que chacun a bien compris les différentes étapes de ce qui se joue en classe. Il est donc inévitable de simplifier, d'« aller à l'essentiel », dans les limites de la durée de la séance. Or, en agissant de la sorte, les professeurs réduisent le sens de ce qui est traité en classe ; ceci en dépit de compétences professionnelles avérées. Les difficultés semblent liées de manière intangible aux individus et par conséquent indépendantes de l'activité mathématique. Si bien

que les apprentissages sont difficilement produits par les activités de classe, et les difficultés persistent, renforçant par là même le principe de nécessité de dispositifs particuliers, en une boucle sans fin. Le même phénomène, constaté ailleurs (Lataillade, 2003), est révélateur d'une « activité empêchée », des conflits, dilemmes et compromis entre ce que les professeurs souhaiteraient réaliser en classe et ce qu'il leur est possible de faire.

À charge d'analyse plus précise, l'apprentissage des mathématiques entre le CM2 et la sixième connaît une rupture qui ne relève pas seulement du changement de contenu mathématique de l'activité pratiquée en classe (« entrée par les concepts »). Elle relève aussi d'un changement dans la gestion des dimensions temporelle et collective de l'activité qui tend à isoler les élèves les uns des autres. Ces manières de faire ne s'inscrivent pas dans l'expérience scolaire des élèves et s'éloignent des formes scolaires d'apprentissage des mathématiques.

## BIBLIOGRAPHIE

AMIGUES R. (2002). – « L'enseignement comme travail », in P. Bressoux (éd.), « Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », note de synthèse pour *Cognitive*, Université Pierre Mendès France, Grenoble 2, pp. 243-262.

AMIGUES R. (2004). – « Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité des élèves », in L. Talbot (éd.), *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Érès (à paraître).

BLANCHI A. (2003). – « Le collègue : d'un cadre institutionnel à une organisation effective du travail enseignant », in R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (éds.), « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », *Revue Skholê*, n° spécial (à paraître).

BOSCH M. (1994). – « Les instruments du travail mathématique : le cas de la proportionnalité », in M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavinot, *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble, La pensée sauvage, pp. 305- 312.

BROUSSEAU G. (1998). – « Visite de l'atelier "théorie des situations", et réponses aux questions des participants de l'U.E. », *Actes de l'Université d'été de La Rochelle*, IREM de Clermont-Ferrand, pp. 73-87.

CLOT Y. (2001).- « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146, pp. 35-49.

CLOT Y., FAÏTA D. (2000). – « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler : Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail*, n° 4, pp. 7-42.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2000). – « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, vol. 2, n° 1, pp. 1-8.

FAÏTA D., VIEIRA M. (2003). – « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », in R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (éds.), « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », *Revue Skholé*, n° spécial (à paraître).

LATAILLADE G. (2003). – « Des compromis inévitables dans la mise en place de dispositifs d'aide en mathématiques au collège », in R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (éds.), « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », *Revue Skholé*, n° spécial (à paraître).

LEVAIN J.-P., VERGNAUD G. (1994). – « Proportionnalité simple, proportionnalité multiple », *Grand N*, n° 56, IREM de Grenoble, pp. 55-66.

SAUJAT F. (2002). – *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*, thèse, Université de Provence, Aix-Marseille 1.

## ENSEIGNER EN FRANÇAIS ET ENSEIGNER LE FRANÇAIS EN ZEP

FATIMA DAVIN-CHNANE, DANIEL FAÏTA\*

### Résumé

*La construction, par l'enseignant, d'un milieu spécifique caractérisé par des conditions d'enseignement adaptées et des gestes professionnels adéquats permet à l'élève primo-arrivant d'évoluer et de s'intégrer progressivement dans le système scolaire. Le savoir dont il est question dans notre article est celui de la discipline « français ». Il est mis en circulation selon une temporalité spécifique, une méthodologie innovante et des rapports repensés entre les acteurs du système didactique. Mais c'est d'abord dans une conception elle-même spécifique de l'activité du professeur que réside en majeure partie l'innovation.*

### Abstract

*The teacher's construction of a specific environment characterized by adequate teaching conditions and relevant professional action allows first-time pupils to evolve and gradually integrate in the school system. The knowledge we deal with in this paper is related to 'French' as a subject. It is passed on according to a specific treatment of time, an innovating methodology and rethought relationships between the actors of the didactic system. But, innovation first mostly lies in an equally specific conception of a teacher's activity.*

93

\* - Fatima Davin-Chnane, Daniel Faïta, Université de Provence, INRP, IUFM d'Aix-Marseille.

## Introduction

L'enseignement dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) doit relever un défi, celui de l'hétérogénéité maximale (1). Celle-ci pourrait, effectivement, faire basculer le collège unique qui arrive à ses limites vers le collège « pluriel ». En effet, pour beaucoup d'enseignants, il paraît de plus en plus difficile d'apporter une réponse unique à des élèves qui ont des parcours scolaires différents, surtout lorsqu'il s'agit de primo-arrivants, regroupés souvent dans les ZEP. Confrontés à un univers scolaire difficile, ils ont besoin, pour s'y intégrer, d'acquérir d'abord la langue française : de la maîtrise de celle-ci, principal outil d'apprentissage, dépendra largement la suite de leur parcours scolaire. Tous les enseignants sont concernés par l'enseignement du français, dans toutes les disciplines. Ils constatent que la grande difficulté que rencontraient les enfants est liée à la maîtrise de la langue. Ils s'assignent donc collectivement l'objectif de travailler sur la langue et sur les langages, dans le but d'améliorer les performances des enfants. Cela se fait au prix d'une modification sensible de l'organisation de l'établissement, notamment avec la mise en place d'un dispositif FLE et FLS dès la classe de 6<sup>e</sup>, la mobilisation des disciplines autres que le français sur les « langages » ; des classes « binômes », etc. Dans un contexte « homoglotte » de ce type, il ne s'agit pas de faire autre chose mais de faire autrement.

## LA PROBLÉMATIQUE

94

L'arrivée d'un nouveau public au collège, celui d'élèves non (ou « mal ») francophones a débouché sur le parti-pris de concevoir l'enseignement/apprentissage de la langue de communication intra et extra scolaire suivant les méthodes de français langue étrangère (FLE) et de la langue de *scolarisation* dispensée en français langue maternelle (FLM) : enseigner/apprendre *du* français et *en* français. D'où l'urgence de l'introduction de nouveaux objets de savoir qui ne font pas partie du système dit « ordinaire » de l'enseignement du français au collège. Dans ce sens, et selon Chevallard (1985), l'émergence et la réussite de l'introduction de nouveaux objets d'enseignement doivent avoir un motif comme l'obsolescence didactique des savoirs mis en place. Or, le motif dans le cas de l'enseignement aux primo-arrivants n'est pas la distance entre des savoirs savants et des savoirs enseignés, mais entre les savoirs à enseigner et un autre pôle du système didactique, l'élève. Ces savoirs ne seraient pas adaptés pour des élèves allophones qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue,

---

1 - Hétérogénéité des collèges : ZEP, REP, sensible, violence. Hétérogénéité des classes : dispositif, 3<sup>e</sup> insertion, 4<sup>e</sup> projet professionnel,... et les autres. Hétérogénéité des élèves : analphabètes, illettrés, décrocheurs passifs et actifs,...et les autres.

donc il faut les manipuler pour les adapter. Cela demande, évidemment, la mise en place d'un milieu étroit, d'une gestion (didactique et pédagogique), d'une évaluation (statut de l'erreur dans l'apprentissage) et d'une temporalité spécifiques.

## UN MILIEU SPÉCIFIQUE

### L'établissement : le dispositif d'accueil et d'intégration (DAI)

La création d'un milieu spécifique proposé par le principal du collège (2) dans le cadre du projet d'établissement est un travail collectif auquel ont contribué les équipes éducative et pédagogique. En effet, devant l'arrivée massive d'élèves primo-arrivants, la classe d'accueil (CLA) qui ne pouvait pas dépasser 15 élèves a été remplacée par le DAI, accueillant plus d'élèves et impliquant toutes les disciplines et tous les niveaux au collège. Cela s'est traduit par la création de parcours d'apprentissage diversifiés de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> (selon l'âge des élèves) sous forme de *classes-dispositif* où l'apprentissage de la langue est renforcé par des modules FLE (15 h, 10 h, 6 h, 4 h, 2h30,... avec des emplois du temps à la carte selon le niveau des élèves) assurés par deux professeurs de FLE en parallèle avec des classes communicantes en FLS – elles-mêmes prises en charge par une équipe pédagogique de volontaires de toutes les disciplines. Le français, dès le début des apprentissages et dans toutes les matières scolaires, remplissait la fonction de langue de communication en tant qu'objet d'apprentissage, une priorité en FLE, et celle de scolarisation, en tant qu'outil d'apprentissage en FLM, l'objectif final. Les élèves sont ensuite, et selon leur progression, orientés vers des classes FLM, hors dispositifs.

95

### Les classes-dispositif : un milieu disciplinaire étroit

Cela a nécessité la création d'un milieu plus étroit par chaque enseignant volontaire dans les *classes-dispositif* avec un objectif commun : l'acquisition de la langue. « Milieu » est à prendre ici dans le sens d'un ensemble de conditions mises en place par l'enseignant pour permettre à l'élève de rencontrer des objets de savoir. Ainsi, dans les disciplines non linguistiques (DNL), les enseignants ont effectué un travail de pluridisciplinarité, français/mathématiques, français/histoire-géographie, français/s.v.t.,... et ont contribué à l'apprentissage du français simultanément comme langue de communication et langue de scolarisation avec un discours spécifique à chaque discipline (consignes, concepts, lexique,...). La « maîtrise » de la langue était la priorité de l'équipe pédagogique qui lui a consacré toute la période préparatoire du 1<sup>er</sup> trimestre.

2 - Collège Edgar Quinet (Marseille).

Ainsi, il n'était pas surprenant de voir un professeur de mathématiques introduire dans son cours l'enseignement du français pour développer les compétences de base telles que la lecture, l'écriture et les outils de la langue comme le montre cet extrait du film de la séance (2003) transcrit :

272. [...]

273. Professeur : (retour au tableau où Ibraghim écrit toujours ) la maman d'Aziz a 31 ans/ans c'est a-n-s/n comme ça (montre un « n »)/ [...] 31 ans quand il y en a plusieurs on met un « s »/ « s » pour dire que c'est un pluriel/vous connaissez le mot « pluriel » ?/ quand il y a plusieurs on dit que c'est un pluriel/très bien/qu'est-ce qui manque juste ici (montre le début de la phrase)/ tu l'avais dit (à Assad)/ la majuscule/parce que c'est la première lettre de la phrase/L majuscule (le prof corrige) et le point (le prof met un point à la fin)/ pas de question ?/

274. [...]

C'est une façon d'institutionnaliser un savoir, ici celui de la grammaire, par le professeur de mathématiques pour montrer l'importance de la langue. Par exemple, en insistant sur le pluriel « ans » il a voulu montrer aux élèves qu'ils font des mathématiques mais comme ils les font *en français* ils ont besoin aussi d'apprendre *le français*.

Quant à la discipline « français » au collège qui devrait assurer les apprentissages ci-dessus, elle est considérée comme le premier responsable des réussites ou des échecs scolaires. Le concept de « maîtrise de la langue », lui, reste très lié mais, difficile d'accès à un natif ; elle l'est encore plus à un non natif. Elle est à la base de toute référence linguistique textuelle et culturelle, et elle n'est accessible que si l'élève non natif arrive à subvenir à certains besoins linguistiques tels que lire correctement une consigne, un texte et un ouvrage pour entrer dans la culture des œuvres. En FLM, les référents majeurs de la discipline « français » sont la littérature et la langue. La littérature est, en fait, un héritage culturel et formateur à la fois de la personne et du citoyen. Entrer dans la littérature c'est aussi entrer dans la langue. Or, on ne peut entrer dans la littérature que si on est déjà dans la langue, dans un milieu spécifique, et dont l'enseignement demande une gestion spécifique. L'hétérogénéité du public ciblé ici relève d'un système complexe où les trois pôles que sont l'élève, l'enseignant et le savoir ne sont pas encore ceux d'une classe dite « ordinaire ».

## UNE GESTION SPÉCIFIQUE

### Un système didactique complexe : le public des primo-arrivants

Le terme de primo-arrivants désigne les élèves qui viennent d'être scolarisés en France depuis un ou deux ans. C'est un public assez hétérogène par l'origine géographique et sociale, l'âge, le parcours scolaire, la langue et la culture d'origine, la

motivation et le mode de vie. Il représente plusieurs catégories d'apprenants selon les besoins linguistiques : ceux qui ont suivi un parcours scolaire normal mais qui ont encore des difficultés linguistiques, ceux qui viennent d'arriver ne maîtrisant pas la langue et qui ont été mal ou peu scolarisés dans leur pays d'origine, ceux qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement. Dans les trois cas il y a une urgence : la maîtrise de la langue des disciplines scolaires, la langue de communication pour accéder ensuite à la langue de scolarisation et parfois la langue de communication, l'alphabétisation et l'entrée dans la culture scolaire.

C'est un système didactique (Chevallard, 1985) différent de celui d'une classe de FLM et où les trois pôles – l'élève, l'enseignant et le savoir – fonctionnent dans un système qui se complexifie. En effet, par rapport au système dit « classique », compte tenu de la présence d'un élément nouveau qui est le fait que la langue de l'enseignant et celle des savoirs n'est pas la même que celle de l'élève, une médiatisation s'impose dans la relation entre ces trois composantes :

**L'« élève »** dans ses rapports avec l'objet-savoir à construire en vue de développer des compétences linguistique et communicative en français pour interagir avec les pairs, avec l'enseignant est un apprenant qui arrive avec des connaissances antérieures construites dans une autre langue, avec d'autres conceptions et d'autres représentations. Il ne pourra réactualiser ses connaissances qu'une fois entré dans la nouvelle langue.

**L'« enseignant »** propose un savoir nouveau dans une langue qui n'est pas « maternelle » pour l'élève. Cet enseignant représente un modèle pour l'élève sur le plan linguistique à qui il enseigne sa langue maternelle comme une langue seconde.

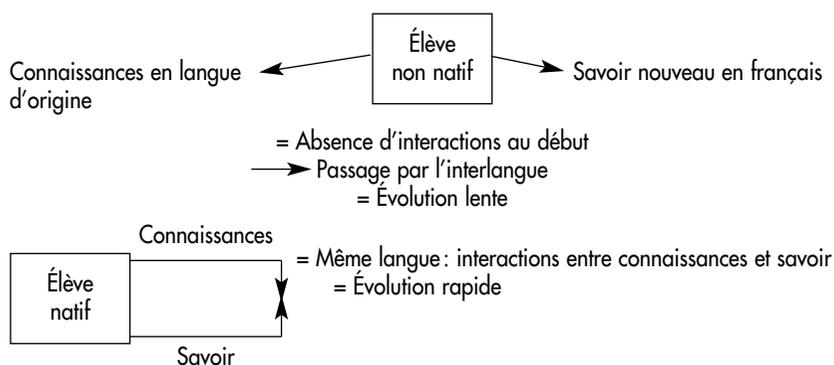
**Le « savoir »** nouveau qui représente des valeurs, une histoire et une culture nouvelles pour l'élève et qui ne s'inscrit pas dans la continuité de ses connaissances préalables et de ses conceptions. Il s'agit à la fois d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui exigent des compétences, communicative et linguistique, dans la langue des partenaires des interactions, le français.

## Une temporalité spécifique

L'organisation et la gestion d'un tel système didactique vont demander un temps spécifique issu d'une formation (Chevallard et Mercier, 1987) temporelle complexe ayant comme cadre le temps institutionnel englobant le temps didactique de l'enseignant visant ici à atteindre des objectifs – et non pas à finir un programme – et prenant en compte le temps d'apprentissage de l'élève.

En effet, l'organisation de ce milieu se fait selon une temporalité spécifique pour que les élèves puissent rencontrer le savoir mis en circulation dont le déroulement « ne se ramène pas à du 'temps qui passe' mais à du savoir qui avance » (Amigues, 2000). Ainsi, les séances d'enseignement/apprentissage dans le milieu construit du FLS sont en termes de contenus de savoir et non pas en termes de temps institutionnel. Le

Temps effectif ici est le résultat d'une rencontre entre le savoir à faire avancer ou à ralentir et le rythme d'apprentissage de l'élève. Les connaissances de ce dernier sont construites dans une autre langue que le français, et il va lui falloir du temps pour établir un rapport entre l'ancien savoir construit dans sa langue maternelle et le nouveau savoir en langue seconde ou étrangère. Ce premier rapport connaissances préalables/savoir nouveau paraît difficile à établir rapidement puisque les deux n'appartiennent pas à la même langue, donc n'ont pas le même code. Cela a pour conséquence, tout au moins au début, une absence de dynamique entre les deux et une évolution lente de la circulation du nouveau savoir qui nécessite une translation de la LM vers la LE et une restructuration des compétences. Le schéma pourrait être le suivant :



De ce fait, si la séance en termes de temps institutionnel est d'une durée d'une heure, la séance en termes de contenu pourrait durer une heure, ou plus ou moins d'une heure. L'objectif étant d'accompagner l'élève dans l'accomplissement de sa tâche et lui permettre de se saisir d'un savoir mis à sa portée, sans toutefois baisser le niveau d'exigence, et se déroulant selon un temps effectif d'apprentissage dans un milieu qui évolue selon son rythme. L'élève décroche rarement dans un milieu pareil contrairement à un milieu qui évolue trop vite comme celui de la classe FLM, ou qui ne change pas comme celui de la classe FLÉ. Cela va tout à fait dans le sens de R. Amigues (2000) qui pense que dans « un milieu qui évolue trop vite dans le temps, les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage ou décrochent. Mais inversement si le milieu ne change pas suffisamment, les élèves n'apprennent plus et décrochent aussi ».

Ainsi, un savoir en mathématiques qui va avancer normalement en classe FLM – poser, par exemple, deux opérations de soustraction et construire deux phrases pour verbaliser la réponse – et qui se fera en 15 minutes prendra en classe-dispositif de FLS *une heure*. Un temps pendant lequel l'enseignant va travailler les mathématiques mais aussi l'acquisition de la langue et le développement des compétences de base : parler, lire, écrire, compter.

De même en français, la construction collective du sens d'un poème comme *Déjeuner du matin* (J. Prévert), écrit dans un français « quotidien » accessible au natif, prendra dans une classe-dispositif jusqu'à une heure quinze minutes ; en effet, il faut s'aider d'un double support, écrit (le texte) et iconique (des images), pour expliquer certains objets culturels que les élèves ne connaissent pas dans leur culture d'origine ou qu'ils ne savent pas nommer en français. Bruner allant dans le sens de Vygotski (3) a montré que l'apprentissage ne s'effectue pas par la personne seule comme le pense Piaget, par une interaction objet/sujet, mais se fait par interaction avec autrui pour acquérir les outils intellectuels d'une culture. Pour cela, il a besoin d'un médiateur qui est ici le texte et les images et d'un expert qui est le professeur pour l'aider à acquérir ces objets.

## MISE EN CIRCULATION D'UN SAVOIR EN « FRANÇAIS » : LA POÉSIE

Pour enseigner le « français » à des nouveaux arrivants et leur permettre d'approcher progressivement la langue « cultivée » de l'écrit et de l'écriture, tout en maîtrisant simultanément celle de l'oral, il a fallu procéder à une forme de re-« transposition » didactique (4) particulière. Le concept d'interdidacticité (Galison, 1995) s'adapte ici à la situation dont l'objectif est de faciliter la circulation des savoirs FLM $\Leftrightarrow$ FLE $\Leftrightarrow$ FLS $\Leftrightarrow$ FLM. Car cela fait émerger un enseignement/apprentissage pluriel qui répond à la diversité des apprenants et fait du FLS un domaine *interdidactique* (DFLE/DFLM/DFLS). De ce fait, aborder le texte littéraire en classe de FLS prend en compte les paramètres différents de ce milieu, tout au moins au début, par rapport à celui du FLM : choix des objectifs, des compétences à développer, du (des) support(s) adapté(s), de la démarche adéquate et d'un statut de l'erreur modifié. L'exemple ci-dessous apportera un éclairage sur l'enseignement du français en *classe-dispositif* FLS.

99

### Le texte littéraire en classe de FLS

En effet, utiliser le texte littéraire comme objet culturel en classe avec des primo-arrivants c'est d'abord les sensibiliser à une pratique sociale, la lecture, c'est introduire une nouvelle médiation au monde nouveau dans lequel ils se trouvent pour franchir, ainsi, l'obstacle de « je ne sais pas assez en français pour... ».

3 - Vygotski L., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997 (réédition).

4 - Plazaola Giger I., Bronckart J.-P., « Les manuels d'enseignement du français langue seconde », in *La transposition didactique, des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*, Éditions Universitaires Fribourg, Suisse, 2000.

Le savoir n'est plus, alors, une question de niveau des apprenants parce que le texte, grâce à son univers imaginaire et autonome tourné vers l'extérieur, n'est pas là pour évaluer une compétence de lecture mais pour les faire entrer dans une culture « cultivée ». Le texte représente ainsi la première forme de culture commune scolarisée grâce à laquelle les différences s'effacent : le nouvel arrivant se construit en contact avec ce qui a servi à son camarade natif.

## Le choix du support

C'est pour cela que le choix du support pour aborder le texte littéraire avec des primo-arrivants est primordial. Choisir un support réticent (5), par exemple, qui ne donne pas son sens rapidement est un moyen pour développer l'imagination et aider à la formulation d'hypothèses ; choisir un support proliférant (6), qui propose une interprétation plurielle, est source de productions réactives en quête de sens.

Toutefois, une progression dans l'introduction du texte littéraire en classe de FLS est nécessaire pour éviter toute « agression brutale » d'un savoir qui n'est pas encore acquis et donc non maîtrisé. Là où le natif est capable de s'accaparer d'un texte fondateur, en tant qu'œuvre intégrale, telle que l'*Odyssée* (Homère), le nouvel arrivant ne peut encore que lire à travers les illustrations et les extraits d'un manuel scolaire, dans lequel Ulysse est représenté comme un être humain intelligent et un héros et le Cyclope comme un monstre destructeur ne possédant aucune forme d'intelligence. De même, dans le cas d'un poème que le natif peut aborder avec une certaine aisance linguistique et culturelle, le primo-arrivant a besoin encore de supports iconiques ou audiovisuels pour l'appréhender, en comprendre le sens et se l'approprier. Dans cette optique, le fait de procéder, la première année des apprentissages scolaires chez les nouveaux arrivants, par des supports doubles, texte/image voire triple, voix invisible/texte/image facilite l'entrée dans le texte. D'une part l'image comble les lacunes linguistiques et permet l'accès à la compréhension par le fait de mettre des mots sur les objets en présence, d'autre part la voix extérieure qui dit un poème permet d'introduire en classe du mystère, de l'invisible et de la fascination devant une telle articulation vocale pour dire, et non pas lire.

---

5 - Tauveron C., « Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? », 2001.

6 - *id.*, *ibid.*

## Le Dormeur du val (A. Rimbaud)

### Place de l'oralité

- *Support sonore*

Pour la mise en place d'un environnement optimal et afin de confronter l'apprenant à un échantillon vocal de natif, le choix s'est porté sur un enregistrement audio du poème caractérisé par une excellente diction fondée sur une belle voix grave et claire. Cette dernière s'impose en classe parce qu'elle permet d'appréhender par le document sonore une nouvelle langue, une nouvelle société et une nouvelle culture. Cette voix n'est pas celle du professeur, lequel représente l'institution, et rompt avec la tradition « lecture magistrale » donc exemplaire. Le modèle ici est extérieur à l'école. C'est un moment où « l'enseignant doit totalement s'effacer pour laisser se faire l'évocation et la représentation mentales des sons ; le pouvoir évocateur de la poésie va servir la mémorisation des sonorités » (Guimbretière, 1994). L'objectif ici est d'« imprimer la musique de la langue, les mouvements mélodiques, les liens et enchaînements phonémiques » (*id.*).

- *Écoute/Réception*

Une telle présence sonore impose le silence pendant la diction et favorise une grande attention et concentration chez les élèves. Celles-ci sont renforcées par une consigne-critère délimitant le champ de la vérification des questions qui seront posées après lors d'une réflexion commune. Pour faire durer le plaisir et pour aider à la réception du poème et à sa compréhension, un autre facteur entre en jeu, celui de repasser le poème plusieurs fois. Cette répétition de l'écoute (x 3 ou plus) permet une forte imprégnation du poème et une façon de travailler la discrimination des sons, phase très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

- *Réception et perception*

Écouter le texte s'est fait ici sans conditionnement préalable. Aucun élément linguistique n'a été fourni aux apprenants. Autrement dit, les élèves ne disposaient pas d'éléments lexicaux ou morphosyntaxiques afin de favoriser l'écoute et l'interprétation plurielle. Aussi, lors d'un jeu de questions/réponses, les élèves ont-ils « restitué » le lexique qui a permis de reconstruire le poème. Une telle démarche permet à tous les élèves de tenter leur chance, les débutants comme les plus avancés. Par exemple, un élève comme Hamza, débutant et analphabète dans sa langue d'origine, répond correctement à des questions posées après l'écoute.

P: Dans ce poème on parle de quelqu'un/de qui/De qui on parle dans ce poème/Hamza

Hamza: des soldats/

P: très bien/Comment tu as trouvé que ce sont des soldats/Est-ce que tu l'as entendu ?/

Hamza: oui/

P: est-ce que tu te souviens de la phrase?/

Hamza: non/

Lhouaria: un soldat la bouche ouverte/la tête nue/

P: c'est très bien/

[...]

Hamza: il a deux trous sur le côté

P: (ravie) très bien/tu vois que quand tu veux travailler tu peux travailler/c'est très bien Hamza (Extrait février 2003).

- *Production et évaluation*

Après une triple écoute, arrive le moment de la production de réponses à des questions, pendant lequel il s'agit d'évaluer l'audition du texte et l'activité mentale dans ce processus auditif qui fait appel à des connaissances préalables, à des hypothèses et même peut-être à des transferts de la langue maternelle. Cette complexité de la compréhension du texte sonore met l'élève dans une situation où il doit faire un choix en partant de ce qu'il sait déjà pour reconstituer le sens du texte entendu.

L'exemple de Mohamed lors de cette séance montre bien que son oreille a sélectionné ce qu'il a déjà en mémoire et ce qu'il a reconnu, à tort (la forme sonore « vague », en y ajoutant même « de la plage ») et non pas ce qui est nouveau pour lui (le « val »). Il lui faudra réécouter le poème, suivre les interactions de ses camarades et visualiser le mot au tableau pour comprendre le son et le sens de « val ». Habitué à être sanctionné, Mohamed, se retrouve devant une situation où son erreur est devenue l'affaire de tous, de ses camarades qui interagissent pour faire ressortir le sens de « val » en renvoyant à « vallée », de l'enseignant qui est prêt à repasser le poème pour lui permettre de comprendre. L'erreur n'est plus synonyme de faute qui entraînait dans son passé scolaire lointain un châtement et dans son passé scolaire récent une sanction. Il y a une modification du statut de l'erreur. Celle-ci devient formatrice.

## **Affiner la conception du statut de l'erreur**

Une telle démarche permet à tous les élèves, et surtout à ceux qui ont de grosses difficultés, de participer, sachant qu'ils ont la possibilité de se reprendre et de se corriger. Il importe de considérer comment, dans le cas de cette population scolaire, l'erreur n'est pas seulement transitoire, contingente à l'abord d'un nouveau domaine de connaissances (Amigues, 1990). Son origine n'est pas à rechercher uniquement dans la relation de l'élève à la tâche, en tant qu'indice d'une possibilité d'action différente, mais dans la relation à une situation complexe où s'entremêlent le vécu de cet élève, et la perception qu'il a de son statut, du rôle qu'il joue dans le présent, des attentes des autres. En effet, le milieu a été construit pour répondre à ce besoin, le temps n'est plus centré sur le programme mais sur la progression dans l'apprentissage de l'élève. Ainsi, au triplet question du professeur – réponse de l'élève – éva-

luation du professeur, s'ajoute une étape, celle de l'autocorrection par la formulation d'hypothèses à infirmer ou à confirmer. « S'il [le professeur] a dit 'vrai', le travail continue, sinon il faut 'reprendre le raisonnement' pour pouvoir avancer. L'élève peut en être l'artisan » (Amigues, 2000), ce qui est encouragé dans ce milieu de FLS. Donc, le professeur en tant qu'expert ne le reprend pas. Il lui donne une nouvelle occasion de se reprendre et de s'auto-corriger. L'élève réécoute, cherche la réponse à partir d'indices se reprend et produit une réponse correcte après une réflexion lexicale pour construire du sens. Trois exemples vont étayer cette thèse :

**Ex. 1** (novembre 2001) *Déjeuner du matin*, J. Prévert/Supports : texte + images

– *Avant de lire le texte* : observation des images qui accompagnent le texte pour éviter tout blocage linguistique. Lors de cette tâche, une image a intrigué les élèves parce qu'elle avait la forme d'un « 8 ». Ils ont pensé, effectivement que c'était un « 8 ». Après la lecture du texte, les élèves eux-mêmes ont trouvé la réponse : il a fait des ronds avec la fumée. Extrait :

Abd. : je vois un « 8 »

P : est-ce que c'est un « 8 » ? je le mets comme ça (dessine deux ronds en forme de 8) on verra

[...]

Es : (pour le 8 ) des œils

P : on verra tout à l'heure. Vous allez lire le texte et vous allez me dire ce que c'est.

[...]

Abd. : Madame, le 8 c'est le nez

P : on verra tout à l'heure/

[...]

P : maintenant vous allez lire le texte/essayez de voir si ce que vous m'avez dit là (images) a un rapport avec le texte que vous allez lire/et là, vous allez trouver ce que c'est que le 8.

– *Les élèves lisent le texte*

R : il a fait des ronds avec la fumée

P : tu me le diras tout à l'heure/finis de lire/

P : alors qui a trouvé la réponse à notre « 8 » ?/

Abd. : c'est les ronds de la fumée

P : bien/ce sont des ronds de la fumée/qui peut me lire le vers

Abd. : il a fait des ronds avec la fumée

**Ex. 2** (janvier 2002) *Voyage à Marrakech*/Supports : document vidéo + texte

Annie raconte son voyage à Marrakech. Tout s'est bien passé sauf au départ parce que les aiguilleurs étaient en grève ce qui a causé du retard.

[...]

Nivine : il y a une tempête

P : attends/une tempête/on note ça au tableau/Nivine nous parle d'une tempête/on

va voir/

(vers la fin de la séance et avant le contrôle des acquis )

P: mais avant/je voudrais bien revenir au mot de Nivine/« tempête »/

Nivine: Non/madame/c'est la grève à l'aéroport/

**Ex. 3** (février 2003) *Le dormeur du val*, A. Rimbaud/Supports: Document audio + image + texte

Le cas de Mohamed: Mohamed fait partie de ces élèves à qui on a répété souvent qu'il était nul et qui a fini par le devenir en ne manifestant aucune disponibilité intellectuelle. Il respecte le contrat didactique en exécutant tout ce qu'on lui demande de faire mais passivement. Autrement dit en répondant pour répondre, en écrivant et en faisant « n'importe quoi » pour ne pas rendre sa feuille blanche. Il subissait passivement son échec et pense aujourd'hui qu'il n'a aucune chance de réussir. Il est conscient de sa situation et n'hésite pas à le manifester et à le dire haut et fort.

Voici quelques extraits (avril 2003) d'un débat enregistré en classe après le contrôle commun des 5<sup>e</sup>:

P: Nous allons prendre d'abord le premier groupe de ces questions: le cadre du récit/comment vous les trouvez?/

Mohamed: très difficiles/et j'écris n'importe quoi/

P: mais/est-ce que tu as lu les questions?/ Dis-moi la vérité/

Mohamed: non/

Lhouaria: parce qu'il n'avait rien compris/

Faris: parce que dans sa tête/il dit qu'il va lire/il va rien comprendre/

Fatima: il va perdre du temps aussi/

P: donc/Mohamed/tu n'as rien lu/ni le texte ni les questions/et tu as commencé à écrire/

Faris: vous savez/madame/même s'il va lire les questions/il peut pas répondre/

P: mais/Faris/il faut pas être comme ça/il faut essayer de comprendre/il faut faire un effort/il ne faut pas se dire/j'ai des questions/je ne peux pas répondre/je n'ai pas besoin de les lire/

Faris: c'est comme les devoirs/madame/si vous nous donnez des devoirs/et qu'il faut les faire/vous allez lui dire qu'il fait pas les devoirs/c'est pour ça/lui préfère faire n'importe quoi/pour qu'on lui dise pas qu'il ne fait pas les devoirs/

P: tu étais comme ça en Algérie/tu répondais n'importe quoi aussi?/

Mohamed: oui/depuis le CP/

P: et les professeurs ne te disaient rien/

Mohamed: on me frappait/...

Le rapport de Mohamed à la tâche est assez particulier. Lui donner l'occasion de répondre en classe, de se tromper et de s'auto-corriger est une façon de l'aider à sortir de son échec passif. C'est un élève qui est capable d'intervenir oralement, et lui donner la parole sans qu'il soit sanctionné est une nouveauté dans sa relation au

savoir, à l'enseignant et aux pairs selon un temps centré sur son rythme d'apprentissage afin de valoriser son intervention : ce n'est plus une situation d'échec mais une situation de confrontation avec lui-même pour accéder à un savoir qui lui a toujours échappé.

Lors de la séance de poésie *Le Dormeur du val*, il n'a pas hésité à répondre. Ce n'était certes pas la bonne réponse, puisque son crible auditif étant celui d'un apprenant non natif, il a confondu « vague » et « val », une paire minimale qui nécessite un travail spécifique en phonétique. Or, Mohamed est arrivé lui-même à rectifier son erreur lors d'une autre écoute en construisant le sens du titre à partir du poème et grâce à un travail réflexif sur la langue. Extrait : la tâche était de relever le vocabulaire du poème :

[...]

Mohamed : les vagues de la plage/

P : Est-ce qu'on parle des vagues de la plage dans ce poème ?/ Tu l'as entendu ? Je repasse le poème et tu me diras à quel moment/il y a les vagues de la plage/d'accord/Pour la 3<sup>e</sup> fois tu écouteras bien/et tu me diras quand est-ce qu'on a parlé des vagues/

- Réécoute du poème pour noter le titre au tableau

P : alors/Noéline ?

Noéline : le dormeur du val

Faris à Mohamed : tu vois/il n'y a pas de vagues ici/

P : il n'y a pas de vagues ici te dit Faris/on va vérifier/

*Plus tard*

P : Je reviens aux « vagues » de Mohamed/c'est ce que tu m'as dit tout à l'heure/

Mohamed : c'est « val »

P : Ah ! il a confondu « vague » et « val »/ Tu as compris maintenant/ça va/

Mohamed : oui

## ENFANT, ÉTRANGER, APPRENANT : LES CATÉGORIES INDÉCISES...

### Quelques facteurs spécifiques et non spécifiques d'aggravation des difficultés d'apprentissage

L'activité enseignante concernée par les problèmes didactiques et pédagogiques abordés ci-dessus, notamment dans un cadre triadique particulièrement complexe, renvoie à l'indécision caractéristique de la manière dont sont catégorisés les publics relevant de ce type de rapports. On suivra volontiers L.Mondada pour qui il importe moins de focaliser « sur la façon dont les linguistes *fabriquent* locuteurs natifs et étrangers, mais plutôt sur la nécessité de considérer comment les acteurs eux-mêmes rendent pertinentes (ou non) ces catégories » (Mondada, 1999). C'est qu'en effet les

caractérisations sommaires renvoient à des « régimes d'intelligibilité » qui eux-mêmes ne laissent pas d'interroger en retour les étiquettes trop rapidement collées. À supposer que la langue *maternelle* chez un individu déclaré « non natif » soit pour lui dominante, ce qui n'est jamais évident, encore faut-il s'assurer que les difficultés qu'il éprouve face aux apprentissages en langue *seconde* (à quel degré ? selon quelles caractéristiques ?) sont bien imputables à cette asymétrie. Le cas de Mohammed, montre de façon flagrante qu'il n'existe pas d'élève-locuteur natif type, « normé, monolingue et, en définitive, abstrait » (*ibid.*). Mohammed ne considérerait pas autrement au CP, dans son pays d'origine, les tâches scolaires que désormais en France. C'est bien pourquoi, nous semble-t-il, deux problématiques coexistent dans ce cas : celle de l'apprentissage en langue seconde, sans nul doute, mais aussi celle de la conjonction de deux sphères d'activité, activité de l'apprenant et activité de l'enseignant dans une classe de situations caractérisées par la diversité d'origine des élèves : une diversité que nous aurions tendance à qualifier, relativement et en référence à la moyenne des cas, de plus importante.

C'est ainsi que l'on peut interpréter l'idée centrale présidant à l'organisation et au fonctionnement des *classes-dispositifs*, à la création d'un *milieu restreint*, et à la définition d'un objectif prioritaire commun la maîtrise de la langue.

## Faire des maths, c'est faire du français... et vice et versa ?

Dans le cas du cours de mathématiques, consacré à l'élucidation des problèmes liés à la reconnaissance du pluriel par les élèves, la densité des difficultés rencontrées est flagrante, et nous semble nécessiter une réflexion globale sur la question de la référence.

106

Brissiaud note à propos de la « signification cardinale des mots-nombres », que « lorsqu'un enfant compte [...] il dit chacun des mots-nombres (*un, deux...*) en pointant un des objets avec le doigt et, de son point de vue, chaque mot-nombre se rapporte donc à l'objet pointé... » (Brissiaud, 2003, pp. 12-13). Cette hypothèse, élaborée pour rendre compte de la difficulté aiguë éprouvée par les enfants face à la mise en mots de la quantité, rend bien compte de ce qui sépare la référence, dans la relation immédiate mot-objet, de la perception d'une propriété et de son association possible à n'importe quel objet.

Quelle différence effective entre *quatre* ceci ou cela (les « objets pointés »), et *la maman d'Aziz a 31 ans*? Certainement le fait que dans le second cas l'énoncé complet n'entretient aucune relation immédiatement perceptible pour les enfants, à la différence d'un mot isolé comme *an(s)*, facilement assimilable à *année*, année de calendrier ou année scolaire. Le pluriel n'a de pertinence que syntaxique (mot-nombre *trente* + nom *ans*), et le nombre d'années est une propriété associée de *la maman d'Aziz*, comme telle difficilement identifiable à un objet concret. Pour tout élève, et sans doute au-delà, il s'agit d'une somme de difficultés. Au fait que tout

mot, unité isolée comme *maman*, *quatre* ou *trente et un*, peut toujours référer à un objet unique, ou à une classe d'objets, comme *quatre* entretient une relation de référence avec un ensemble d'objets, lorsqu'il est nombre, et une relation avec un objet unique lorsqu'il est numéro, s'ajoute la difficulté supplémentaire liée au fait que l'énoncé tout entier réfère à une réalité globale et complexe. Pire encore, il y a toujours différentes façons possibles de procéder à cette mise en relation, selon que pour l'enfant *trente et un ans* signifie *déjà âgé*, par rapport à lui, ou encore *jeune*, par rapport à une grand-mère.

Le problème est donc bien de savoir comment l'élève, nous dirons plus généralement le sujet-locuteur, perçoit, avant de les concevoir, les façons possibles pour l'énoncé d'être en relation avec ce à quoi il se rapporte. Il est probable que la question mérite d'être posée d'abord en termes de degrés : à difficulté objectivement égale, il est sans doute plus facile pour un francophone *natif* d'élucider la relation que pour un *non natif*, dans la mesure où, en la matière, le nombre et la fréquence des situations lui offrant ce type d'épreuves, comme le nombre des interactions à autrui, la densité des formes d'étayage offertes par le milieu social-familial, sont sans commune mesure. Encore convient-il de ne pas oublier que pour le second les épreuves en question peuvent être remplacées par d'autres, même partiellement différentes, et qu'il est par conséquent intéressant de rapprocher la situation de cet « alloglotte », « fabriqué par les linguistes » (Mondada, 1999) du sujet natif auquel le milieu social réserve au jour le jour des situations comparables. La question des échanges d'activités est donc bien posée, le professeur orientant la sienne vers l'organisation, la fourniture à l'élève des situations d'épreuve de ce type.

## Tâche scolaire et activité de l'élève

107

Le cas de Mohammed mérite que l'on fasse retour sur les interrogations qu'il suscite, et qu'on réfléchisse pour cela à une autre façon de catégoriser les objets et notions mis en jeu. Considérons d'abord le fait qu'un autre enfant généralise le problème par une énonciation significative (assimilation de *il* –Mohammed– à *nous*) :

Faris : c'est comme les devoirs/madame/si vous nous donnez des devoirs/et qu'il faut les faire/vous allez lui dire qu'il fait pas les devoirs/c'est pour ça/lui préfère faire n'importe quoi/pour qu'on lui dise pas qu'il ne fait pas les devoirs/  
(à souligner que Faris est parmi les « bons » élèves de la classe)

Sans exagérer ce point de vue, il paraît légitime d'affirmer que le comportement de M. face à la *tâche scolaire* ne fait en quelque sorte que grossir le trait du cas général : les *devoirs* donnés par le professeur, c'est avant tout la tâche à exécuter bon gré mal gré, sans que la manière de s'y soumettre soit obligatoirement corrélée au fait qu'il est obligatoire de l'accomplir, ce qui est formulé ci-dessus en termes d'exécution « passive » du contrat didactique. L'élève comme tout acteur d'un procès de travail en pareil cas, lit et interprète cette tâche. Elle fait ou non sens pour lui, et cela

de façon variable, sans pour autant qu'elle cesse de s'imposer. Il n'existe donc pas de différence, ou très peu, entre cet élève et l'opérateur qui, dans son procès de travail, sait « [...] avant toute assimilation cognitive », à quel point « la tâche est une épreuve sociale » (Clot, 1995).

Les enseignements des sciences du travail (Faïta, 2004) s'avèrent donc pertinents en ce qu'ils nous permettent d'envisager de possibles similitudes entre des cas de figures apparemment très éloignés. En poursuivant le parallèle avec les situations de travail analysées d'un point de vue psychologique, on peut avancer qu'à sa façon l'élève ne se borne pas, généralement, à fournir une réponse à la tâche proposée, mais qu'il donne à travers elle sa réponse à ce qu'il perçoit de l'activité du concepteur de cette tâche. Il y aurait véritablement, dans ce cas, interaction différée entre le prescripteur (le professeur, ou en amont de lui l'institution) et l'élève, par l'entremise du *devoir*.

On est donc bien dans le cas de la seconde problématique évoquée plus haut, un échange d'activités entre professeurs et élèves, et la question devient alors : comment faire en sorte, en orientant cette activité enseignante de façon spécifique, que M. l'interprète différemment qu'il ne le fait, pour y répondre, y « répliquer » (Clot, *ibid.*), d'une manière différente, correspondant mieux à ce qui est attendu de lui ?

## Activité enseignante, création d'un milieu pour produire, pratiques de classe

On a vu le type de réponse proposée, en trois parties : créer d'abord un milieu spécifique, mais aussi et surtout édifier un rapport à la temporalité des actes scolaires qui donne à ceux-ci un statut différent, dès lors qu'ils s'inscrivent dans le cours de l'activité. Il n'est plus question d'*erreur* au sens traditionnel du terme, c'est-à-dire d'un acte appelant une réparation ou une exploitation, mais d'une contribution momentanément erronée à l'entreprise collective de production d'un nouveau savoir. La situation créée par le professeur place l'élève en difficulté dans la position de celui qui retarde la production du groupe en ne produisant pas l'acte attendu de lui, bien que sa conduite s'inscrive dans le processus. Le décalage provisoire par rapport à la production collective d'un discours l'incite à renforcer son engagement dans le mouvement initié. Il recherche dans les éléments que lui fournissent à la fois l'étayage du professeur et la circulation de la parole dans le groupe, les indications lui permettant de mesurer l'inadaptation de l'acte commis. Son « erreur » n'a donc été qu'une étape dans un processus de progression *spiralaire*, au sens du « programme en spirale » de Bruner, qui caractérise la progression de l'enseignement d'un sujet à partir d'une approche « intuitive », « à la portée de l'élève », suivie d'autant de retours qu'il le faut pour que ce dernier « parvienne à maîtriser le problème ou le sujet en question dans toute sa puissance générative » (Bruner, 1997, p. 149).

On reformulera pour notre compte cette pensée en faisant l'hypothèse que l'« erreur » de M. prend place dans un processus progressif se développant dans l'espace assigné par le professeur au groupe-classe, processus autorisant chacun à repasser autant qu'il le faut à l'endroit où il a commis un acte *inattendu*, incongru par rapport à ce qui eut été nécessaire à la démarche du groupe. À la différence de ce qu'envisage Bruner, dans ce cas, l'activité du professeur consiste non pas à effectuer des retours successifs sur le sujet enseigné, mais à contrôler la participation au processus de chaque élève, tout en étayant sa progression. On peut effectivement dire, de ce point de vue, que Mohammed commet un premier acte autocentré, référant les éléments fournis par l'audition du poème à ceux de son propre potentiel lexical, et qu'il produit alors un acte inattendu. L'accueil réservé à ce dernier, la réponse du professeur, le stimulent pour rechercher dans les productions successives des autres les indications grâce auxquelles il pourra dépasser le résultat de sa première action, déjà recevable en tant que telle, pour jouer enfin le rôle dévolu à chaque membre du groupe.

## Conclusion

La construction d'un milieu spécifique où le professeur adapte les conditions d'apprentissage aux caractéristiques d'élèves ne maîtrisant pas la langue leur permet d'être prêts à faire l'effort d'écouter, de comprendre et de tenter de répondre, avec les moyens linguistiques qu'ils possèdent, même si ceux-ci sont encore loin d'être ceux d'un natif. Face à des objets de savoir adaptés mais qui évoluent selon un temps spécifique en adéquation avec le rythme d'apprentissage des nouveaux apprenants d'une langue seconde, ceux-ci « osent » s'emparer de ces objets et tentent de se les approprier. L'écoute, la réception, la compréhension et la production fonctionnent sur le modèle d'une pédagogie *spiralatoire*, où le statut de l'erreur est développé. Cette dernière est reprise d'une part dans le cadre d'un travail réflexif sur la nouvelle langue et d'autre part dans une construction collective du savoir. L'ensemble permet à son tour la construction individuelle des connaissances et l'entrée progressive dans la langue orale et écrite.

Les deux conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une telle démarche sont d'une part une conception particulière de l'activité du professeur, d'autre part l'instauration dans la classe d'une « communauté d'apprenants » au sens où l'entend Bruner. Ni gardien de la norme, ni comptable de l'heure, le professeur, joue un rôle incitatif, veillant à ce que le processus d'apprentissage fonctionne, tout en intervenant pour l'orienter et la canaliser. Confrontés aux tâches scolaires, les élèves participent à leur manière à la construction d'un « milieu pour apprendre » où les uns aident les autres à trouver les éléments de réponse aux questions posées.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMIGUES R. et ZERBATOU-POUDOU M.-T. (2000). – *Comment l'enfant devient élève?* Paris, Retz.
- BRISSIAUD R. (2003). – *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz, nouvelle édition.
- BRUNER J. (1997). – *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. et MERCIER A. (1987). – *Sur la formation historique du temps didactique*, Marseille, publication de l'IREM.
- CLOT Y. (1995). – *Le travail sans l'homme?*, Paris, La Découverte.
- CUQ J.-P. (2000). – « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues », *Le français dans le monde*.
- DAVIN-CHNANE F. (2004). – « Le français langue seconde en France, appel à l'interdidacticité », *Études de Linguistique appliquée*, n° 133.
- FAÏTA D. (2004). – « Apport des sciences du travail à l'analyse du travail enseignant », *Revue Skolê*, IUFM d'Aix-Marseille.
- GUIMBRETIERE E. (1994). – *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier/Hatier.
- MONDADA L. (1999). – « L'accomplissement de l'étrangerité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », *Langages*, n° 134.
- VYGOTSKI L. (1997). – *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (réédition).

## ENSEIGNER LES ARTS PLASTIQUES EN ZEP LES DESSOUS DU MÉTIER

LAURENCE ESPINASSY, FRÉDÉRIC SAUJAT\*

### Résumé

L'activité du professeur consiste moins en la réalisation d'une tâche d'enseignement qu'en sa re-conception, issue des arbitrages relatifs à la recherche d'une efficacité non seulement dans l'accomplissement de son travail, mais aussi dans l'accomplissement de soi. C'est ce point de vue que nous voudrions soutenir dans cet article, en nous appuyant sur l'analyse de l'activité de professeurs d'arts plastiques en ZEP. Nous montrerons que ces enseignants trouvent des solutions efficaces pour « prendre » et « faire » la classe, au double sens de milieu et de collectif de travail. Nous mettrons ensuite en évidence que l'organisation du travail des élèves passe par des gestes de métier puisant tout à la fois dans l'expérience individuelle et dans une mémoire trans-personnelle, constituée de façons de faire partagées, liées à la « gestion » spécifique de l'engagement psycho-corporel du professeur d'arts plastiques. Nous concluons sur les perspectives qu'ouvre l'analyse du travail enseignant à la formation.

111

### Abstract

A teacher's activity consists less in the achievement of a teaching task than in its reconception which stems from the arbitration related to the research of efficiency not only in the accomplishment of work but also in the teacher's self-accomplishment. This is the view we wish to put forward in this paper, by relying on the analysis of the activity of art teachers in Education Action Zones (Zones d'Éducation Prioritaires). We shall see that these teachers find efficient solutions to 'manage' and 'teach' the class, both in the sense of social class and group of pupils. We shall then emphasize the fact that the organization of the

\* - Laurence Espinassy, Frédéric Saujat, UMR ADEF, Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP.

*pupils' work is conveyed through professional gestures born both from individual experience and trans-personal memory, composed of shared know-how linked with the specific management of the art teacher's psycho-physical involvement.*

L'exercice professionnel en zones d'éducation prioritaires (ZEP) est une épreuve pour l'enseignant, au double sens de preuve (d'occasion de vérifier et d'affirmer son métier) et d'empêchement (de souffrance résultant d'une mise à mal du métier et d'une perte du pouvoir d'agir). Dès lors, la question de l'efficacité des pratiques enseignantes, qui apparaît aujourd'hui comme une préoccupation importante, tant pour la recherche en éducation que pour les politiques scolaires et la formation des maîtres, se pose en ZEP dans toute sa complexité.

En effet, l'évaluation de cette efficacité est le plus souvent envisagée à partir des effets produits sur les élèves en termes d'apprentissages, et non à partir du *travail* d'enseignement requis pour engendrer ces effets. Or, comme dans tout travail, l'activité de l'enseignant est orientée par la recherche d'une *efficacité malgré tout* (Clot, 1995 ; Amigues, Saujat, 1999), sous la double impulsion du *sens* de cette activité pour le sujet, et de la nécessaire *efficience* des opérations permettant sa réalisation. Autrement dit, on ne saurait selon nous appréhender l'*efficacité du travail réalisé* par un professeur, sans prendre en compte les arbitrages grâce auxquels il cherche à faire de ce travail un *opérateur efficace de réalisation de soi* (c'est-à-dire de sa compétence, de sa santé mentale et de son identité).

112

Nous voudrions montrer, dans cet article, que si ce deuxième « niveau » d'efficacité de l'activité enseignante est toujours problématique en ce qu'il renvoie aux complexes négociations de l'usage de soi (Schwartz, 2000), le premier « niveau » est loin d'avoir le caractère d'évidence que semblent lui donner nombre de travaux en définissant l'objet du travail professoral comme l'apprentissage des élèves.

En effet, comme le note Amigues (2004), « la guérison du patient est au médecin ce que l'apprentissage des élèves est au professeur : un but lointain et incertain », vers lequel tend son action. Cet apprentissage ne se fait ni dans l'instant, ni sans médiations. La tâche d'enseignement comporte « une forte composante dynamique et historique, car elle remplit moins un programme d'actions tout défini d'avance qu'elle rend possible, en quelque sorte, le futur en le réalisant » (Tardif, Lessard, 1999, p. 226).

De ce point de vue, si l'apprentissage constitue bien la cible de l'action du professeur, on ne saurait sous-estimer ce que *ça lui demande* du point de vue de son activité que de viser un tel « objet d'horizon ». Les compromis qu'il est contraint de passer nous renseignent sur le fait que le travail est toujours pour lui une expérience à travers laquelle il se mesure à lui-même et aux autres pour s'efforcer de réaliser ce qu'on lui demande. L'activité du professeur résulte donc, pour nous, des arbitrages et des compromis qui conduisent l'enseignant à composer avec lui-même, avec ses conceptions et convictions professionnelles, comme avec ses élèves et ses collègues.

C'est ce que nous nous proposons d'examiner, en nous appuyant sur l'analyse de l'activité de deux professeurs d'Arts Plastiques en ZEP (notés AP par la suite) : nous soutiendrons que ce choix – l'enseignement d'une discipline aux caractéristiques particulières dans un contexte qui tend à pousser le métier dans ses retranchements –, constitue un révélateur de composantes du travail enseignant. Ces dernières, mises au jour de manière convergente par d'autres recherches (Amigues, 2004 ; Espinassy, 2003 ; Saujat, 2002), nous semblent revêtir un certain caractère générique. Nous essaierons d'en tirer quelques conséquences pour la formation.

## COMMENT ANALYSER L'ACTIVITÉ DU PROFESSEUR ?

L'ergonomie de l'activité enseignante telle que nous la concevons (Amigues, Faïta, Saujat, 2004 a) se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934-1997). Cette dernière avance notamment que l'expérience et son développement ne sont pas immédiatement accessibles par l'observation directe, mais à partir de « traces » qu'il faut reconstruire, ce qui nécessite le recours à des « méthodes indirectes » (Vygotski, 1999 ; Clot, 2001).

En effet, l'expression de l'expérience professionnelle est tributaire d'une double épreuve : celle d'une mise en travail de la pensée des opérateurs à travers sa mise en mots, d'une part, et celle de la confrontation aux mots des autres avant leur réintégration dans leur potentiel discursif, d'autre part. C'est la raison pour laquelle nous proposons la création d'un espace-temps particulier où sont suspendues les différentes contraintes sociales pesant sur l'activité des sujets, de telle sorte que puissent émerger les non-dits initiaux, les sous-entendus et informulés inhibés par l'action. Ce moment consiste en la mise en place d'un dispositif d'« autoconfrontation » (Faïta, Vieira, 2003 ; Amigues, Faïta, Saujat, 2004 b), faisant appel à l'enregistrement vidéo d'une séance de classe, auquel est confronté l'enseignant filmé (pour plus de détails sur ce dispositif voir l'article de G. Lataillade dans ce numéro). Le chercheur suscite une controverse professionnelle dans laquelle chaque sujet peut « réaliser » ce qu'il fait en voyant faire l'autre et en étant questionné sur ses actes.

Les données qui servent de support à cet article sont issues de cette méthodologie : autoconfrontations simples ou croisées conduites avec deux professeurs d'AP expérimentés, Éric exerçant en ZEP à Marseille, et Léa ayant débuté à Sartrouville. Les caractéristiques de ces contextes d'enseignement sont très proches : ZEP, zone sensible, prévention violence...

## DU MILIEU DE TRAVAIL DES ÉLÈVES...

Les professeurs d'AP sont soumis à de fortes contraintes institutionnelles auxquelles s'ajoutent celles liées aux conditions matérielles et au contexte socio-économique des élèves de ZEP. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de leur contenu, mais les programmes officiels sont assez flous concernant les directives de mise en œuvre : c'est donc l'enseignant qui choisit sa progression, les œuvres auxquelles il fera référence, qui invente ses dispositifs d'enseignement afin que chacun des élèves produise plastiquement à chaque heure de cours.

C'est bien là que réside la difficulté majeure : il est impératif que des réalisations soient visibles en fin de séance, car c'est à partir du débat qu'elles suscitent que se construit l'enseignement.

Considérant qu'un certifié d'AP effectue dix-huit heures de cours hebdomadaires, c'est un minimum de 450 élèves et donc autant de productions qui défilent dans la salle en une semaine. En imaginant les exigences de manutention, la « gestion » du temps et de l'espace que cela impose, on comprend mieux les préoccupations des professeurs d'AP concernant leur milieu de travail et la préservation de leur intégrité physique et psychique.

114

Cette heure unique d'enseignement hebdomadaire peut être d'autant moins « ratée », que le professeur ne peut compter, au maximum, que sur les trente-six séances de l'année scolaire, soit environ douze thématiques de travail différentes. Le tour de force, *a fortiori* avec des élèves « difficiles », consiste à ce qu'en une heure ils s'installent, comprennent la demande, s'en emparent, produisent, se mobilisent pour échanger autour des réalisations et enfin rangent ; tout en respectant la parole des autres, celle du professeur comme celle des camarades de classe...

Il s'agit donc pour l'enseignant d'instaurer un cadre tout à la fois solide et souple, pour offrir de bonnes conditions de travail et permettre des productions plastiques différentes. Mais, au-delà de cette enveloppe matérielle, quand on observe sur l'enregistrement vidéo d'une séance de cours en ZEP, que des élèves de 6<sup>e</sup> en janvier, sont en mesure d'anticiper quand le professeur donne les consignes, c'est qu'ils ont déjà acquis de nombreuses règles de fonctionnement. Éric, le professeur filmé, a

annoncé qu'il travaillait sur le long terme, il sait qu'il les aura jusqu'en 3<sup>e</sup> comme en témoignent ses paroles : « *On est obligé de les structurer..., en tout cas en 6<sup>e</sup>; mais ce n'est jamais gagné: c'est valable ensuite pour les 5<sup>e</sup>. Il n'y a qu'en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> qu'on peut espérer que 2/3 des élèves sachent se servir d'un cahier de texte...* ». Ce ne sont pas seulement des habitudes de travail qu'il leur donne, mais tout un style de façons de faire au prix d'un investissement initial coûteux, mais dont le bénéfice attendu est, nous dit-il, prometteur : « *Quitte à perdre du temps au début, tant pis, mais c'est un énorme gain de temps pour les années d'après.* »

De plus, quand les élèves se retrouvent en salle d'AP, lieu d'étude et de vie dans lequel demeurent des traces de travaux anciens, qui « font mémoire » et servent de référence, ils savent pourquoi et comment se comporter là, par rapport aux autres et au travail que l'on y produit. En effet, nous émettons l'hypothèse que les efforts consentis à l'organisation du travail de la classe sont adressés autant aux élèves qu'à l'enseignant lui-même, et que les éléments du cadre mis en place sont autant de repères pour les élèves (surtout pour ceux qui en manquent), que pour le développement du travail du professeur. Il semblerait qu'en entrant dans une salle d'AP, l'on sache « qu'en accédant à une communauté de ce genre, l'on n'est pas seulement entré dans un ensemble de conventions de praxis, mais dans une manière d'exercer l'intelligence » (Bruner 1996, p. 192). Les conditions d'action en AP sont intimement liées aux conditions d'apprentissage. Les règles de fonctionnement au sein de la classe sont donc dictées par des nécessités d'action. Ces règles indispensables pour se partager les outils communs, (matériel, techniques, références, postures...), ne sont pas seulement « disciplinaires » au sens du maintien de l'ordre; elles le sont aussi au sens de la discipline enseignée, car elles sont constitutives de l'activité de travail.

Dans cette perspective, les professeurs d'AP disposent d'un outil professionnel appelé « incitation ». Même si son usage est aujourd'hui largement diffusé dans les centres de formation, chaque enseignant le façonne lui-même pour en faire un instrument (Rabardel, 1995) qui lui permet tout à la fois d'enrôler chacun des élèves dans une tâche individuelle, de dynamiser l'accomplissement d'une œuvre commune et de faire acquérir des règles du métier d'élève.

## L'incitation

Ce terme est peut-être une spécificité du jargon de l'enseignement des AP: il s'agit le plus souvent d'une petite phrase, accompagnée ou non d'un document, qui sert de déclencheur au cours. Il ne s'agit ni d'un « énoncé » qui renvoie peut-être trop à l'idée d'« exercice », ni d'un « sujet » qui se limiterait à une thématique à travailler. La « réussite » du cours dans toutes ses dimensions dépend de la qualité de l'incitation: en découlent la mise au travail rapide des élèves, leur motivation, leur respect du cadre..., autant d'éléments majeurs décrits plus haut.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de ce dispositif pédagogique, nous nous appuyons sur l'autoconfrontation de Léa, qui dit avoir tout appris du métier en ZEP où elle débuta, et en conserver depuis de nombreux gestes professionnels. Elle explique que c'est particulièrement vrai concernant le soin qu'elle porte à l'élaboration et à la rédaction de ses incitations.

On peut considérer la situation ci-après comme prototypique du fonctionnement de cet outil.

La séance de cours filmée, support des dialogues, débute ainsi : les élèves de 5<sup>e</sup> en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille, quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa : « Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse ». Un élève la lit à haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : « Top chrono ! C'est parti ! ». Les élèves se mettent au travail...

Rappelons que l'un des objectifs incontournables en AP est que les élèves produisent puis débattent à partir de leurs travaux. Le « cadrage » évoqué plus haut, l'est ici à nouveau quand Léa précise : « ...du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions ! Donc, ça n'aurait pas de sens si ce n'était pas dans le respect de chacun ». Pour les faire « démarrer », elle propose à la fois des matériaux qui provoquent un effet de surprise et interrogent les élèves quant à leur éventuelle utilité, et cette petite phrase. Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute.

116

Il s'agit pour les élèves de prendre à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur. Même si les choix de réponse s'avèrent multiples, ces différenciations ne peuvent exister qu'en rapport aux contraintes fixées par l'incitation. L'aspect différentiel des réalisations qu'elle permet est le support du dialogue entre professeur et élèves, mais aussi de ces derniers entre eux, du début à la fin du cours. C'est à cette occasion que se repèrent les choix techniques, les procédures engagées, les négociations pour répondre aux contraintes esthétiques : ici, par exemple, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives.

Les élèves savent qu'ils ont un rôle à jouer lié au fait qu'ils appartiennent à un « collectif de travail » au sens de Cru (1995), qui s'est constitué autour d'une œuvre commune à réaliser, (non pas au sens d'une réalisation plastique collective, mais d'une avancée des savoirs de la classe et des individus qui la composent). Cette œuvre commune mobilise les manières d'agir, de dire et de penser inscrites dans l'histoire didactique passée et à venir du groupe, et pour laquelle chacun est amené à participer. Dans ce cas, et considérant que tout se déroule dans l'unique heure de cours

hebdomadaire (et normalement sans travail à la maison), aucun des élèves ne devrait régresser, ou se mettre à l'écart : chacun doit montrer qu'il avance non seulement comme les autres mais avec les autres.

L'incitation est donc génératrice d'un milieu de travail pour les élèves afin qu'ils étudient des questions, à l'aide de techniques qu'ils doivent s'approprier à travers l'usage qui en est fait en classe. On le voit, le milieu, la cohésion du groupe et le développement de l'activité sont indissociables. La classe n'est donc pas seulement un lieu d'interactions entre un enseignant, des élèves et un savoir. Ce « milieu-classe » assure les conditions propices au fonctionnement d'une communauté dont on partage « l'intelligence étendue » (Bruner 1996, p. 192) et au sein de laquelle s'opère la construction conjointe du savoir enseigné et de l'identité de chacun.

Mais nous l'avons évoqué, l'appartenance à un collectif sous-entend l'acceptation de certaines règles de fonctionnement. Envisageons maintenant le rôle majeur de l'incitation dans l'instauration de règles de travail, afin d'acquérir de la « compétence scolaire » (Bruner, 1996).

## Des règles de métier

Les « règles de métier » sont davantage des termes de psychologues du travail que de didacticiens. Nous allons néanmoins nous efforcer de montrer que l'incitation, au-delà du strict apprentissage disciplinaire en AP, joue un rôle décisif dans l'organisation du travail des élèves.

Il était prévu que les élèves travaillent par groupe de deux. Comme attirés par des aimants, les deux plus agités de la classe se retrouvent à la même table. Lors de son autoconfrontation, le chercheur demande à Léa si cette situation ne risque pas de poser problème. C'est alors qu'elle rappelle « *l'histoire de deux vents* » et que « *travailler à deux ça a du sens* » ; elle précise qu'elle a fait le choix du groupe à cause « *des objectifs d'AP* » qui sont ici en jeu, relevant des « *savoir-faire notionnels* » inscrits dans les prescriptions officielles, mais auxquels elle a associé « *des objectifs de savoir-être liés implicitement à l'incitation* ». Léa précise qu'il s'agit que les deux élèves perturbateurs et récidivistes « *deviennent ces 2 vents* » et que même s'ils ne « *passent pas par les objectifs d'AP* » ils auront « *traversé* » l'éducation à la citoyenneté « *dans des objectifs comme ça* ». Elle est contente de constater à l'écran que «  *finalement, paradoxalement, je ne peux pas dire qu'ils sont brillants, mais agissants au moins, concernés* ».

Même si quelques rappels à l'ordre sont nécessaires, force est de constater que ces deux élèves travaillent, négocient entre eux la gestion et le choix des matériaux. Visiblement intéressés, ils sont partie prenante dans la logique du cours, et si leur parti-

cipation à la réalisation collective est minime, c'est déjà un succès aux yeux de Léa. À propos de l'incitation, elle signale qu'elle prend le risque que cette dernière « tombe à plat », mais espère surtout qu'elle puisse « faire moteur... ». Léa fait référence à plusieurs reprises au cours de l'autoconfrontation à ce phénomène d'entraînement que l'on attribuerait à une courroie ou une chaîne de transmission, sauf qu'il s'agit de faire avancer ici non pas un véhicule mais toute une classe vers de nouveaux savoirs.

Cette idée d'interaction permanente entre les individus et les événements de la classe se retrouve à plusieurs niveaux ; ainsi elle déclare à propos de la discipline à faire respecter : « ... je ne vais pas m'arrêter pour prendre un carnet, ou ce genre de chose. J'essaie plutôt de les mettre dans le mouvement... ». C'est bien sur cette notion essentielle de mouvement qu'elle insiste, persuadée nous semble-t-il, que l'avancée du savoir ne peut se faire sans la participation des élèves. Plus loin, ce n'est plus la métaphore mécanique qui est employée, mais c'est au domaine de la physique des particules que Léa nous renvoie en nous invitant à « vraiment chercher dans l'incitation le noyau qui va dynamiser... » et qui, par une réaction en chaîne, « va faire sens après au niveau de l'évaluation ! ».

Il s'agit donc, pour Léa, de faire vivre un collectif de travail, dont le fonctionnement suppose de la part des élèves un cheminement individuel, de la connaissance des règles à leur intériorisation. Selon Cru (1995), « la règle, en psychopathologie du travail n'a pas valeur en regard de sa fonction d'unification, d'identification ou de défense du groupe. Elle vaut par le type de médiation qu'elle entretient entre l'individu et le groupe : la règle permet à chacun de cultiver sa singularité sans nuire à la réalisation du travail commun » (p. 61).

118

Nous retrouvons là les ambitions de l'enseignement des AP cherchant à autoriser chacun à produire de façon singulière tout en participant à la construction collective des savoirs de la classe.

Nous faisons l'hypothèse que c'est l'imbrication des gestes professionnels permettant de « prendre » la classe avec ceux qui permettent de la « faire » qui rend possible le développement de ce processus dans la classe de Léa. Mais c'est aussi, au-delà des élèves, par ces gestes que Léa s'inscrit dans des manières communes de faire et de penser le métier...

## ... AU MÉTIER DU PROFESSEUR D'AP

Il semble que pour les professeurs d'AP c'est plus particulièrement la reconnaissance de l'efficacité de ces gestes « imbriqués » qui permet l'identification entre eux comme appartenant au même collectif (Espinassy, 2003). Les enseignants de cette discipline

sont la plupart du temps seuls à l'exercer dans leur établissement ; pourtant malgré cet éparpillement géographique et des formations peu homogènes, ils se retrouvent autour de façons communes de faire et de penser leur métier.

C'est donc qu'il existe pour les professeurs d'AP, comme pour les collectifs de travail d'élèves, des règles qui « contraignent les marginaux par rapport au métier, [en même temps qu'elles] libèrent ceux qui les acceptent de toute hésitation, de toute inquiétude paralysante » (Cru, 1995, p. 55). Elles sont des balises, des repères qui assurent une fonction protectrice et structurante.

Les efforts consentis à l'organisation du travail de la classe sont adressés autant aux élèves qu'à l'enseignant lui-même, dans la mesure où le cadre institué vise à rendre possible le travail des élèves tout autant que celui du professeur.

L'analyse de l'activité de Léa nous met tout particulièrement sur la voie de l'existence de cette activité psycho-corporelle (Scheller, Clot, 2001) par laquelle le professeur s'efforce de mobiliser son métier pour interpréter, utiliser ou transformer son milieu de travail.

En effet, à la faveur d'un arrêt sur image, on voit Léa passer quelques instants, penchée, à discuter avec une tablée d'élèves. Léa explique alors qu'elle conçoit ses cours comme un vaste mouvement, une circulation d'énergies allant du professeur vers les élèves et inversement. Elle-même incarne tout à fait cette dynamique : elle ne s'est, par exemple, jamais assise durant les cinquante-cinq minutes de la séance filmée. Tout se passe pour elle comme s'il fallait mettre et maintenir un système en ordre de marche. Cette mise en action évoque tout autant un parcours mental intangible, que sa manifestation dans la réalité matérielle de la classe : les déplacements ou changements d'attitude des élèves aussi bien que du professeur, en sont les indicateurs. Ces positionnements autant physiques qu'intellectuels, Léa les nomme souvent « *postures* ».

Elle commente ainsi la séquence où l'on peut la voir accroupie, les yeux au niveau de la table des élèves avec lesquels elle discute : « *Donc, la parole et le regard, ça fait deux va et vient, qui demandent peut-être une posture plus agissante ! Supposons qu'il y ait des réalisations sur la table : si je me mets debout, ils vont me regarder comme ça, puis leur travail, et puis moi leur travail, puis eux... Alors que là, la posture est vraiment liée au jeu de regards et à ce qu'il doit se passer : c'est-à-dire, au niveau du regard* ». D'après Léa, le corps et les mouvements du professeur prennent naturellement place dans la logique du cours et il lui semblerait même anormal qu'on ne se baisse pas pour se mettre au niveau des travaux des élèves. C'est pour elle une façon de décentrer l'attention des élèves puis de la recentrer sur leur travail : une technique pédagogique élaborée, une sorte de dialogue didactique muet. Elle va plus loin encore, expliquant au chercheur qu'à ses yeux en AP les enseignants

n'ont pas tout à fait la même attitude que leurs collègues : « *On a des comportements différents par rapport à eux, on a une motricité complètement différente : on circule, etc* ». Notons le caractère générique de ses propos (usage du « on »), traduisant sa conviction de la nécessité de ces déplacements. Nécessité professionnelle que Léa aborde à plusieurs reprises : « *En allant, comme ça prendre des informations, des amorces de projets au tout début du cours, et en reconduisant l'opération, ça va me permettre de fédérer quelques groupes autour de mes objectifs... Alors que ce petit travail, d'aller de l'un à l'autre, en fait c'est pour tisser! ...* ». C'est donc un travail de mobilisation des troupes, de régulation du travail et d'harmonisation de l'avancée commune de la réflexion qui est accompli ici. Outre cette importance majeure pour la dynamique de ses cours, sa mobilité est aussi directement opératoire. Par exemple, elle annonce qu'elle n'a pas besoin de faire l'appel pour savoir s'il y a un absent car par « *le fait d'être nomade dans la classe, on calibre vite qui il manque* ». Cette façon de lier sans cesse la gestion de la classe et celle des contenus est une préoccupation permanente : son « nomadisme » lui permet à tous moments de connaître l'état du groupe et de l'avancement du travail.

En réinscrivant la logique des savoirs enseignés dans celle de la « mise au travail des élèves », l'ergonomie de l'activité enseignante entend insister sur le caractère collectif et négocié des actions à réaliser, sur leur dimension temporelle, et sur la part d'engagement subjectif qu'elles réclament de l'enseignant. Dans le cas des professeurs d'AP avec lesquels nous avons travaillé, il semble bien que cet engagement passe par des modalités spécifiques, qui sont reconnues comme des manières de faire partagées : en AP il ne s'agirait pas d'une belle machine bien huilée qui tourne sans à-coups, mais pour Léa « *du mouvement en permanence!* ».

120

Ce serait donc là à la fois l'une des richesses et des fragilités de cette discipline, où comme le dit Léa, il faut « *gérer* » sans cesse cette énergie et ses éventuels débordements, exigeant une vigilance et une mobilité particulières de la part du professeur.

Ces modalités particulières de « gestion », qui requièrent aussi du professeur « quelque chose comme un « se » gérer » (Schwartz, 2000, p. 425), sont configurées dans ce qu'on proposera de qualifier de « genre professeurs d'arts plastiques » (Espinassy, 2003). Nous entendons par là, par homologie avec la notion de « genres de discours » chez Bakhtine (1984), moins une norme professionnelle achevée qu'un système ouvert de façons de faire partagées et liées à des préoccupations communes. Ce système fonctionne comme une mémoire trans-personnelle qui alimente les créations stylistiques de chacun lesquelles, après validation par le métier, contribuent en retour à entretenir la vitalité de cette mémoire.

Pour parler comme Canguilhem, les « infidélités » du milieu de travail que constitue la classe pour le professeur, réclament de ce dernier qu'il y mette du sien pour retour-

cher des ressources que le genre met à sa disposition et qui ne répondent plus aux exigences de son action : c'est cette mobilisation subjective que l'existence d'un cadre a précisément pour fonction de rendre possible. « L'énergie » déployée pour que ce cadre « tienne », surtout en ZEP, pour coûteuse et éprouvante qu'elle soit, trouve donc sa source dans les efforts consentis par l'enseignant pour maintenir et développer sa santé au travail, entendue là encore avec Canguilhem (1984) comme l'affirmation d'une normativité par laquelle tout sujet cherche à la fois à se maintenir en vie et à accroître son pouvoir d'agir. Autrement dit, la fonction protectrice et structurante du cadre ne vaudrait pas que pour les élèves, il semblerait qu'elle soit recherchée par le professeur comme une condition du développement de sa propre activité, incarnée dans des « dramatiques » d'efficacité (Schwartz, 2000), au cœur desquelles il s'efforce de puiser auprès des autres et en lui-même les ressources nécessaires pour faire entrer en résonance accomplissement de son travail et accomplissement de soi.

Le souci de se préserver n'est donc pas seulement une question d'agrément personnel (même si le fait de regagner son domicile sans fatigue excessive n'est pas négligeable), mais bien une affaire d'efficacité professionnelle : il faut pouvoir enchaîner classe après classe et tenir jusqu'en fin de journée. « Savoir durer » s'inscrit dans une liste de préoccupations professionnelles qui, bien que non inscrites officiellement au titre de « compétence », n'en sont pas moins essentielles dans l'exercice du métier au quotidien.

C'est ce que met en avant Éric, lors de l'autoconfrontation : *« J'en suis à ma 11<sup>e</sup> année d'enseignement et il y a des choses que je ne faisais pas au début et sur lesquelles je suis revenu de manière systématique pour mon confort dans ma vie de tous les jours, et pour la qualité du cours. [...] Un cours d'AP complètement lâche, dans ce genre d'endroits, avec des gamins aussi jeunes et aussi peu structurés, c'est à mon avis... suicidaire, c'est faire du n'importe quoi ! S'il y a une faille dans un système mis en place, les élèves s'y engouffrent la tête la première, et c'est le prof qui se fait manger à la petite cuillère. Moi j'ai envie de rentrer chez moi, d'accueillir les classes d'après, d'avoir des journées correctes ! »*

Le fait d'imbriquer des gestes professionnels permettant de « prendre », « faire » et « tenir » sa classe, offre en retour à l'enseignant une économie d'énergie non négligeable qui, s'il conserve ses classes d'une année sur l'autre, comme c'est le cas des professeurs d'AP, peut être réinvestie à long terme.

## CONCLUSION

L'enseignement des AP, de surcroît en ZEP, produit avec d'autres disciplines comme l'éducation physique et sportive par exemple, un effet de loupe sur une caractéristique générique du travail du professeur : il s'agit en effet pour ce dernier de *faire faire pour faire apprendre* par les élèves. On sait que ce « passage » du faire à l'apprendre ne va pas de soi : il peut être difficile à négocier pour un certain nombre d'élèves et générer des « malentendus » qui affectent le sens même du travail scolaire (Bautier, Rochex, 1997). Mais c'est ici que le détour par l'analyse du travail du professeur peut conduire à regarder autrement la façon dont la production de ces « malentendus » opère dans l'activité enseignante.

Il ressort de nos analyses, que la contrainte de faire faire pour faire apprendre place le professeur dans la situation paradoxale d'un prescripteur de tâches, d'un organisateur du travail qui devrait simultanément, qu'il le veuille ou non et en temps réel, réorganiser cette tâche en fonction de l'activité des élèves qui la réalisent ; et ce, tout en favorisant le travail collectif de ces élèves sur l'organisation même de cette tâche. On peut alors comprendre le sentiment de fatigue qui résulte souvent d'un exercice professionnel soumis à une telle « charge psychique », tout particulièrement dans ces zones de turbulence (Davis, 1996) où se trouve propulsée aujourd'hui une partie des enseignants.

En effet, si la cible de l'action professorale est bien, comme nous l'avons dit, l'apprentissage des élèves, l'atteinte de cette cible n'est jamais directe ni immédiate : elle passe par les efforts des enseignants pour avoir une « classe qui tourne », c'est-à-dire qui puisse faire s'épauler cohésion du groupe et cohérence des acquisitions. Ces efforts sont guidés par une sorte d'intelligence des situations professionnelles qui se développe au fil de l'expérience et se matérialise dans des gestes professionnels, dont l'efficacité dynamique est tournée à la fois vers les élèves et vers l'enseignant lui-même, comme sujet actif qui arbitre entre ce qu'on lui demande et ce que ça lui demande (Noulin, 1995).

Ce que révèle l'analyse de l'activité professorale, c'est l'épaisseur des « couches de signification » (Billiard, 2001) liées à l'enchevêtrement des composantes sociales, collectives, techniques, corporelles, émotionnelles et subjectives en fonction desquelles se construit le sens de son travail pour le professeur (Saujat, 2002). Il incombe alors à ce dernier la tâche d'organiser cette pluralité de cadres de significations pour ne pas être condamné à l'inefficacité ou à l'absurde (Malrieu, 1983, p. 39).

Il y a sans doute là matière à réfléchir aux liens possibles entre analyse du travail enseignant et formation. Cette dernière est souvent conçue à partir d'une double analyse : celle des effets attendus du travail du professeur sur les élèves d'une part, et celle des savoirs (disciplinaires, didactiques, relevant des sciences humaines et sociales...) supposés nécessaires au professeur pour produire de tels effets. Ce qui

est ainsi « négligé », ce sont les situations concrètes de travail dans lesquelles se réalise (à tous les sens du terme) l'*objet* de l'activité du professeur, les milieux et les collectifs de travail au sein desquels se forment et se transforment les *instruments* de cette activité, et enfin les *effets en retour* de cette activité sur le professeur.

De ce point de vue, l'analyse du travail enseignant peut constituer un instrument psychologique rendant possible une autre « réalisation » (en conservant de nouveau la polysémie du terme) de l'activité du professeur. L'efficacité malgré tout (Amigues, Saujat, 1999 ; Clot, 1995), au principe des choix opérés par l'enseignant dans son travail « ordinaire », peut trouver dans le milieu « extra-ordinaire » de l'analyse du travail une opportunité de développement. Les échanges dialogiques que ce nouveau milieu suscite et nourrit conduisent en effet le professeur à considérer avec d'autres yeux cette efficacité malgré tout : les négociations et les arbitrages sur lesquels elle repose, résultant des conflits et des dilemmes qui « travaillent » l'activité, se révèlent comme des choix non définitifs, qui deviennent discutables précisément parce qu'ils sont discutés.

La voie est alors ouverte aux controverses sur le métier : plus précisément la discipline, d'*outil* pour mettre les élèves au travail dans l'activité « ordinaire » des professeurs, peut redevenir un *objet* de pensée collectif. Cette dialectique *outil/objet* ramène au premier plan les questions du sens de l'activité : si l'analyse du travail constitue une zone potentielle de développement par rapport à ce questionnement, il incombe à la formation d'organiser les apprentissages qui permettront aux intéressés de se réapproprier leur discipline afin d'en faire à nouveau un *outil* plus efficace, pour leurs élèves comme pour eux-mêmes. C'est-à-dire un *outil* qui développe à la fois l'efficacité dans le travail réalisé auprès des élèves, et l'efficacité de l'usage de soi dans la réalisation de ce travail.

## BIBLIOGRAPHIE

AMIGUES R., FAITA D., SAUJAT F. (2004 a). – « Travail enseignant et apprentissages scolaires », in E. Gentaz et Ph. Dessus (éds.), *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*, Paris, Dunod (à paraître).

AMIGUES R., FAÏTA D., SAUJAT F. (2004 b). – « "L'autoconfrontation croisée" : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *Bulletin de Psychologie* (à paraître).-

AMIGUES R., SAUJAT F. (1999). – « La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique », *Actes du troisième Congrès international d'actualité de la recherche en éducation*, AECSE, Bordeaux.

BAKHTINE M. (1984). – *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1997). – « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.

BILLIARD I. (2001). – *Santé mentale et travail. L'émergence de la psychopathologie du travail*, Paris, La Dispute.

BRUNER J. (1996). – *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

CANGUILHEM G. (1984). – *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF.

CLOT Y (1995). – *Le travail sans l'homme ?* Paris, La Découverte.

CLOT Y. (2001). – « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie », in M. S. Delefosse, G. Rouan (éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie*, Paris, Dunod.

CRU D. (1995). – *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*, mémoire EPHE, Paris.

DAVISSE A. (1996). – « L'EPS des ZEP... et d'ailleurs », in A. Davisse (éd.), *Lettres à nos remplaçants*, Paris, Revue EPS.

ESPINASSY L. (2003). – « Analyse de l'activité des professeurs d'arts plastique au collège », in R. Amigues, D. Faïta, M. Kherroubi (éds), « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », *Revue Skholê*, n° spécial (à paraître).

FAÏTA D., VIEIRA M. (2003). – « Réflexions méthodologiques sur l'auto-confrontation croisée », in R. Amigues, D. Faïta, D., M. Kherroubi, (éds), « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », *Revue Skholê*, n° spécial (à paraître).

MALRIEU P. (1983). – « Genèse réciproque de l'idéologie et de la personnalisation », *Psychologie et Éducation*, 1-2, pp. 35-42.

NOULIN M. (1995). – « L'analyse de l'activité, connaissance, compréhension, rencontre... », *Performances Humaines et Techniques*, hors série, septembre, pp. 7-10.

RABARDEL P. (1995). – *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

SAUJAT F. (2002). – *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle, une approche clinique du travail du professeur*, thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence, soutenue le 13/12.

SCHWARTZ Y. (2000). – *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès.

SCHELLER L., CLOT Y. (2001). – « Comment la pensée se réalise dans l'activité de travail », in F. Hubault (éd.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Toulouse, Octarès.

TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

VYGOTSKI L. (1934-1997). – *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.

VYGOTSKI L. (1999). – *La signification historique de la crise en psychologie*, Lausanne & Paris, Delachaux et Niestlé.

## AUTOUR DES MOTS

### « LE TRAVAIL SCOLAIRE »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Le travail scolaire, travail des élèves et des étudiants, de la maternelle à l'université (et autres établissements d'enseignement supérieur), est presque toujours défini de manière étroite et descriptive. Étroite, car le travail scolaire ne serait que ce que demande et reconnaît l'école. Descriptive, car le terme de « travail » n'est pris que dans son acception la plus simple, la plus répandue, la moins théorisée.

Cet article a un double objectif. Proposer une définition plus large du travail scolaire : selon nous, il recouvre tout ce que les élèves produisent et peuvent produire comme réflexion intellectuelle à partir de l'école, y compris « malgré » l'école (Sembel, 2003). Ensuite, construire le travail scolaire en objet d'étude sociologique, en recensant les apports et les limites des concepts voisins de celui de travail scolaire, et en exploitant les potentialités théoriques offertes par une analogie avec la sociologie du travail.

125

## Apprentissage et réussite

Le concept d'apprentissage permet d'examiner au plus près les mécanismes d'acquisition des savoirs par les élèves, pour en souligner la complexité. Cependant, ce concept ne reconnaît généralement que la part du travail scolaire qui permet à l'élève de réussir. La réussite, définie par l'institution scolaire, devient l'indicateur principal d'efficacité. L'apprentissage se doit d'être efficace : « tout pédagogue cherche à faire réussir », défend Marguerite Altet (1997).

Le concept d'apprentissage a un indéniable intérêt pour l'ordre scolaire, pour les politiques éducatives, pour une pédagogie visant la réussite et pour une sociologie évaluant l'efficacité ; mais pas pour la théorisation du travail scolaire. En effet, la problématique de l'« apprentissage efficace » constitue une double limite à la

construction du travail scolaire en objet d'étude. Le concept d'apprentissage a une limite intrinsèque : il s'inscrit par définition dans une perspective uniquement institutionnelle. Il a aussi une limite politique et conjoncturelle, liée aujourd'hui à l'impératif d'efficacité (Sembel, 2003). Par exemple, il ne prend pas pleinement en compte, pour lui-même, le travail jugé inefficace, qualifié de « laborieux », ou « hors-sujet », ou « inutile ». Une sociologie du travail scolaire devrait s'intéresser à l'ensemble des faits qui caractérisent ce travail. La réflexion autour du concept de curriculum permet d'aller plus loin dans cette direction.

## Curriculum formel, réel, caché

Le concept de curriculum s'inscrit dans la problématique de la « nouvelle sociologie » anglaise de l'éducation. Celle-ci a pour objectif de « saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une arène institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes [enseignants, élèves, parents, etc.] aux perspectives divergentes » (Forquin, 1996).

Trois aspects peuvent être étudiés : 1. le décalage entre le curriculum « formel », correspondant aux programmes officiels et à leur application réelle par les enseignants, et le curriculum « réel », travail effectivement réalisé par les élèves ; 2. le lien entre le curriculum « formel » et le curriculum « caché », ce dernier recouvrant ce qu'il est nécessaire à l'élève de faire pour réussir, sans que cela ne soit explicitement annoncé par l'institution scolaire et par les enseignants ; 3. le lien entre curriculum « réel » et « caché », nécessaire à un travail scolaire réellement efficace. Ce lien montre que tout travail réel n'est pas efficace et que la nécessaire prise de distance par rapport au « formel » ne suffit pas pour réussir. Seul l'accès au « caché » garantit l'efficacité, elle-même condition de la réussite.

Le principal intérêt du concept de curriculum réside donc dans la distanciation construite par rapport au curriculum formel ; mais sa principale limite est de rester toujours défini à partir de ce curriculum formel. Philippe Perrenoud (1994) tente de dépasser cette limite en faisant l'hypothèse, selon ses termes, d'un curriculum « vraiment caché », d'un travail scolaire « strictement clandestin », « indécélable même pour un observateur attentif, armé de concepts et d'instruments adéquats ».

## Métier et affiliation

Le concept de métier d'élève (Coulon, 1993 ; Sirota, 1993), permet de relier l'activité intellectuelle des élèves et des étudiants au fonctionnement réel des institutions scolaires. Une distanciation, une autonomie des individus par rapport aux attentes explicites de l'institution dans le domaine du travail scolaire devient possible. Par exemple, « un étudiant devient compétent lorsqu'il entend ce qui n'est pas dit, lorsqu'il voit ce qui n'est pas désigné, lorsqu'il a routinisé ce qui lui paraissait d'abord étrange » (Coulon, 1997). L'institution scolaire doit rendre possible, même implicitement, une activité de « mise en pratique » de ses attentes par les élèves et les étudiants. Ceux-ci doivent par exemple « réveiller » les « propriétés dormantes » (*id.*) des règles et des informations sur le déroulement de leurs cursus, les comprendre vraiment, et pas seulement les lire ou les entendre dire, pour être véritablement affiliés. L'affiliation est une forme de socialisation scolaire : « S'affilier, c'est donc apprendre l'institution du travail scolaire. » (Coulon, 1993)

Cependant, en dernière analyse, la problématique du métier est elle aussi liée à celle de l'efficacité en vue de la réussite : qui s'affilie réussit, qui échoue n'est pas affilié. La « réversibilité » de l'affiliation est à peine évoquée par Alain Coulon. Elle permettrait pourtant de ne plus considérer l'affiliation comme un processus d'intégration irréversible, à sens unique, des activités d'élèves et d'étudiants au fonctionnement d'institutions scolaires et universitaires. Le métier accèderait alors à une véritable autonomie d'un point de vue théorique. En effet, seule la prise en compte de l'activité intellectuelle des élèves *pour elle-même* offre la possibilité de dépasser les limites évoquées jusqu'ici. Le concept d'activité cognitive peut être, de ce point de vue, précieux.

## Activité cognitive

Le principal intérêt de la sociologie des activités cognitives en éducation pour la question du travail scolaire est de construire comme objet d'étude la relation entre les niveaux d'analyse macrosociologique et microsociologique, au lieu de les opposer comme les deux branches d'une alternative entre lesquelles il faudrait choisir (Coulon, 1993). De nouvelles hypothèses sur le travail scolaire peuvent alors être formulées (Sembel, 2000). Celui-ci n'est plus une activité seulement déterminée, plus ou moins explicitement et implicitement, au niveau « macro » par les attentes de l'institution scolaire, notamment sous la forme de la réussite. Il n'est plus seulement une action individuelle au niveau « micro », simple description d'activités d'élèves ayant un intérêt et une portée théoriques limités. Il devient rencontre, interaction, du « macro » et du « micro », dans une perspective d'intégration mutuelle de ces deux niveaux. Le travail scolaire n'est plus simplement le produit d'une

agrégation de déterminants, tels que : les capacités de l'élève, plus ou moins déterminées par son origine familiale ; l'effet-maître ; les attentes et prescriptions de l'institution scolaire ; l'effet-classe ; l'effet-établissement. Le travail scolaire devient autant déterminé que déterminant. Il est à la fois la cause et le produit d'une rencontre entre des actions individuelles et collectives et des déterminations sociales. Et ce, *en toute objectivité*, sans qu'aucune hiérarchie ne soit instaurée, ni entre les déterminations et les actions, ni entre les déterminations elles-mêmes, ni enfin entre les actions elles-mêmes.

Dans la lignée de deux problématiques bien différentes que sont la « nouvelle sociologie » anglaise de l'éducation d'une part (cf. supra), et la sociologie cognitive de l'action sociale (Ladrière et alii, 1993 ; Borzeix et alii, 1998) d'autre part, se dégage l'idée que le sens principal du travail scolaire ne peut émerger qu'à l'issue de la rencontre entre enseignant(s), élève(s), savoirs, institution scolaire. C'est-à-dire la rencontre entre plusieurs points de vue, dont l'adéquation n'est ni garantie, ni forcément souhaitable, *a priori*. Entre les normes, règles, prescriptions, attentes de l'institution scolaire, et ce que la situation scolaire en fait, il existe un décalage qui doit être pris au sérieux, objectivé, et non pas, en dernière analyse, toujours être déploré, selon une logique de normativité institutionnelle, obéissant à des « schèmes scolaires de perception », véritables obstacles à l'analyse (Lahire, 2002). Le travail scolaire est produit, notamment, par ce que ces divers éléments deviennent une fois mis en relation. L'hypothèse peut être également faite d'une influence importante du travail des élèves jugé inefficace sur la définition de la situation scolaire et sur le comportement des acteurs de cette situation.

128

La réflexion autour de la notion d'activité cognitive permet de souligner les limites d'une sociologie de l'éducation du travail scolaire. Limites pouvant être dépassées, selon nous, par l'analogie avec la sociologie classique du travail, à partir de notions, empruntées notamment à Georges Friedmann, permettant l'élaboration d'une sociologie du *travail* du travail scolaire et la formulation de nouvelles hypothèses (Sembel, 2003).

## Logiques « centripète » et « centrifuge » du travail

Friedmann a été l'un des principaux sociologues du travail en France. Sa réflexion s'est construite dans une double critique, d'abord du taylorisme, puis des recherches de Mayo, lui-même critique de Taylor. L'actualité de sa sociologie, pour ce qui concerne notre objet, se situe moins dans son analyse du travail de l'époque, que dans les éléments qu'il a pu relier à la sociologie *générale*. En effet, seul le « détour » par la dimension généraliste rend possible une analogie entre deux domaines différents d'une même discipline. De ce point de vue, il nous semble que

la sociologie de l'éducation du travail scolaire ait à apprendre de la sociologie « classique » du travail.

Principalement, la sociologie du travail a réussi à pousser bien plus loin l'objectivation du travail salarié que la sociologie de l'éducation ne l'a fait pour le travail scolaire. La distanciation prise dans l'analyse du travail salarié, tant par rapport aux différentes déterminations sociales du phénomène que par rapport aux effets normatifs des points de vue *non-sociologiques* sur le problème, a valeur d'exemple pour une sociologie du travail scolaire. Elle permet de progresser dans la recherche d'« *invariants structuraux* », caractérisant le travail par-delà ses différenciations. Un nouveau programme de recherche se dessine alors, entraînant de nouvelles hypothèses.

Dans *Problèmes humains du machinisme industriel* (1946), Friedmann distingue en premier lieu deux logiques d'orientation du travail salarié par rapport à l'institution, en l'occurrence l'entreprise: une logique « centripète » qui oriente le travail vers l'institution, vers les intérêts des employeurs; et une logique « centrifuge » qui oriente le travail vers l'extérieur de l'entreprise. Cette distinction est fondamentale pour penser le travail comme non nécessairement défini, sur un plan descriptif, par la normativité institutionnelle; et sur un plan analytique, comme se démarquant d'une perspective plus ou moins fonctionnaliste d'intégration à cette normativité. Dès lors, le travail peut être objectivé comme activité à part entière, à la fois déterminée et déterminante.

Dans la lignée de Friedmann, Alain Touraine (1965) défend une sociologie du « travail déterminant », et non une sociologie des « déterminations du travail ». Selon lui, « le travail se définit d'abord comme une relation de l'homme à ses œuvres et comme un principe d'orientation des conduites, du simple fait que le travailleur valorise la création d'œuvres et revendique en même temps que celles-ci soient considérées comme des produits de son activité et non comme des choses ». Ainsi, « le travail est à la fois action et situation; ni idée, ni donnée naturelle de la vie sociale, mais praxis, portant en soi ses principales orientations normatives ». Car, selon l'expression de Canguilhem commentant Friedmann (1947), « tout homme veut être sujet de ses normes ». D'où une manière nouvelle d'envisager la question de la normativité dans les situations scolaires, avec l'objectivation de la normativité propre du travail scolaire. D'où, ensuite, une manière nouvelle d'envisager la conflictualité entre les normativités de l'école et de la culture scolaire d'un côté, et la normativité du travail scolaire de l'autre côté, autour de notions comme l'intérêt intellectuel, l'esprit critique, la didactique des méthodes de travail, la métacognition, l'autoformation (pour des développements, cf. Sembel, 2003). D'où, enfin, la possibilité de faire l'hypothèse d'une *normativité de la conflictualité* dans les situations scolaires, conception « forte » de la normativité, dégagée de toute détermination institutionnelle (Sembel, 2000).

Par analogie avec la distinction de Friedmann, les notions d'apprentissage, de curriculum et de métier d'élève sont toujours inscrites dans une logique « centripète ». Elles se définissent par rapport à la normativité de l'institution et de la réussite scolaires. Elles ne peuvent donc analyser que la partie la plus « visible » du travail scolaire, souvent la seule prise en compte par les recherches, le travail explicitement et implicitement prescrit par l'institution, travail « pour l'institution » (Sembel, 2003). Animé par un principe d'efficacité, orienté vers une amélioration de la réussite scolaire des élèves, ce type de travail a une légitimité qui évite tout véritable questionnement à son encontre. Le souci d'efficacité renforce sa simplification, et justifie parfois sa limitation, voire sa diminution. Là se situe, selon nous, une des sources principales de deux phénomènes particulièrement problématiques aujourd'hui : le consumérisme et la violence scolaires.

La notion d'activité cognitive offre par contre la possibilité de prendre en compte la logique « centrifuge » du travail scolaire. Celui-ci peut alors être défini, selon les termes de Touraine (1965), ni seulement comme « situation subie », ni seulement comme intention d'élève, « pure intention créatrice », mais bien comme « rapport de l'homme et de ses œuvres » ; et, par analogie, « rapport » de l'élève et de ses productions intellectuelles, reconnues ou non comme efficaces, produites à l'issue de ce qui se rencontre dans les situations scolaires.

## Engagement dans le travail

130

Après avoir établi l'autonomie, relative mais bien réelle, du travail, Friedmann cerne l'autonomie relative du travailleur. Il critique avant tout la conception taylorienne du travail. Celle-ci empêche, selon lui, le travailleur de construire la bonne distance à sa tâche. D'où son aliénation. Transposée aux situations scolaires, celle-ci survient dans deux cas. Soit lorsque l'élève est, durablement, « plus grand » (Friedmann) que chaque tâche prise séparément et excessivement simple à effectuer ; et/ou « plus grand » que des cadences de travail trop lentes pour maintenir une quelconque dynamique de travail, un quelconque intérêt intellectuel en éveil. Soit lorsqu'il est « plus petit » (Friedmann) que des tâches trop complexes, interdisant toute progressivité pédagogique et didactique ; et/ou « plus petit » des cadences trop rapides pour pouvoir être respectées.

Contre l'aliénation, Friedmann défend un degré minimum d'« ajustement » du travailleur aux tâches, pour permettre l'« engagement de sa personnalité » dans son travail. Ce qui est impossible lorsque le travail est « en miettes » (Friedmann, 1964), caractérisé par des « tâches répétées et parcellaires de toutes sortes, et d'où la variété, l'initiative, la responsabilité, la participation à un ensemble, la signification même, sont exclues ; tâches qui, à l'encontre de celles où l'opérateur peut

trouver un intérêt renouvelé, des satisfactions intrinsèques, voire même de la joie, ne comportent que des cycles de brève durée, et n'appellent que des motivations à court terme » (Friedmann, 1946). Il montre encore que la satisfaction au travail augmente avec la complexité de la tâche, et diminue avec sa simplification. La raison est que seule la complexité du travail *ajustée* aux possibilités du travailleur permet un réel engagement de sa personnalité, une possible compréhension des tâches, puisqu'elles peuvent être « rapportées à l'ensemble dont elles font partie », et donc avoir du sens. Finalement, la taylorisation du travail ne demande pas trop au travailleur, mais trop peu et mal. Au lieu de laisser le travailleur agir, en l'aidant à s'engager dans son travail, le taylorisme, en simplifiant son travail, dissocie son activité, et donc augmente son effort.

Les notions d'« ajustement » et de « désajustement » des élèves avec leur travail sont au centre de l'analogie avec les situations scolaires.

## Désajustement et simplification du travail scolaire

Le « désajustement », cause possible d'aliénation, peut apparaître dans des situations scolaires très diverses, que l'analogie avec la sociologie du travail *rapproche*, d'un point de vue *théorique*; alors que la sociologie de l'éducation, se cantonnant à une approche *descriptive*, les *sépare*.

Par exemple, Pierre Bourdieu (1981), étudiant les CPGE (Classes préparatoires aux Grandes Écoles), décrit une situation où le travail prescrit est trop simplifié, décomposé en tâches simples à effectuer à une cadence plus ou moins élevée. Le travail produit dans ces conditions est à la fois important (quantitativement) et simplifié (qualitativement). Il n'a de sens qu'extrinsèquement, par rapport à la réussite future. La cadence « folle » et marquée « du sceau de l'urgence », selon les termes de Bourdieu, parachève la production d'un travail scolaire réifié, instrumentalisé, rendu purement utilitaire, simple instrument qui n'a pas de sens en lui-même mais seulement à l'extérieur de lui-même.

En outre, à ce travail simplifié correspond une culture scolaire également simplifiée, la « culture générale ». Elle est caractérisée par sa superficialité. Bourdieu la définit comme « l'art de mobiliser instantanément et aussi complètement que possible les ressources disponibles (si pauvres soient-elles) et d'en tirer le parti maximum ». Au plus près de la réussite et au plus loin du sens du travail. Bourdieu fait un rapprochement avec la conception du travail scolaire des Jésuites, que Durkheim a lui aussi critiquée, car poussant l'élève à « produire prématurément et d'une manière inconsidérée », sur la base d'une culture scolaire « extraordinairement intensive et forcée », et réduite à l'essentiel (Durkheim, 1990, 1<sup>re</sup> éd. 1938).

D'autres exemples de cette logique de désajustement existent, différents sur la forme mais identiques sur le fond et sur l'analyse théorique qui peut en être faite. À l'autre « bout » du système éducatif, le travail « pour l'institution » dans les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) correspond trop souvent (Rochex, 1997), à une activité focalisée sur des tâches trop simples, éloignées du « quotidien de la vie de la classe » et d'une véritable mise en situation d'apprentissage de l'élève. Mais, faute d'une prise en compte de la « culture technique » comme *point de départ* de dynamiques d'apprentissage, et nous serions tentés d'ajouter, de travail « pour soi », les tâches proposées ne sont jamais ajustées, et condamnées à n'être que trop simples ; ou au contraire trop complexes, supposant pour être exécutées des implicites, une « connivence » avec la culture scolaire que les élèves ne possèdent pas. Et que, selon nous, ils ne doivent pas particulièrement posséder, car cela ne résoudrait pas le problème du désajustement et de l'aliénation, qui persisterait, même si la réussite augmentait (Sembel, 2003). Les ZEP, comme les CPGE, sont des lieux caractérisés par une même absence de travail « pour soi » et par un même travail « pour l'institution » dénué de sens. Leurs différences, maximales, se situent dans le domaine de la réussite scolaire. Mais le problème essentiel est ailleurs : comment favoriser l'ajustement des élèves et des étudiants à leur travail ?

## Ajustement et subjectivation du travail scolaire

Lorsque les tâches sont d'une complexité « ajustable » aux capacités des élèves, à effectuer selon une cadence « ajustée » ; lorsque la subjectivation peut être investie dans le travail ; et lorsque l'intérêt intellectuel peut se développer, un travail que nous avons appelé « pour soi » peut être produit, créé, par les élèves et les étudiants. Et ce, souvent « malgré » l'école d'aujourd'hui, qui ne tend pas particulièrement à reconnaître et valoriser une activité cognitive à fort potentiel « centrifuge » et à faible efficacité « centripète » (Sembel, 2003). Le travail « pour soi » des élèves et des étudiants leur permet la construction d'une distanciation critique aux tâches et cadences proposées, à l'appauvrissement culturel, l'émulation, l'instrumentalisation, la réussite scolaire. Cette distanciation critique s'apparente au « désengagement conflictuel » (Lüdtke, 1995), autre analogie avec la sociologie du travail salarié. Alf Lüdtke décrit des ouvriers qui « n'en font qu'à leur tête », dont les comportements « ne relèvent ni de la soumission à la domination ni de la résistance ouverte », mais de « l'aspiration à une affirmation autonome et spécifique de leurs propres exigences », construisant « leur propre *patchwork*, fait d'acceptation et de distance, de coopération par nécessité et de moments où l'on en fait qu'à sa tête (*eigensinn*) ». Ni intégration, ni conflit, ni retrait. Nous avons dénommé le type d'élèves et d'étudiants, analogues à celui de ces salariés, ajustés à leur travail scolaire « pour soi », des « hérétiques », à la fois satisfaits, critiques et peu « rentables », peu efficaces, mais également peu pressés de sortir du système scolaire (Sembel, 2003).

Selon Yves Clôt (1995), dans une autre analogie avec le travail salarié, il faut laisser se « dérouler le fil » de l'activité individuelle ; à chaque fois qu'elle atteint un but, elle peut s'ouvrir de nouveaux horizons. D'où une perspective « séquentielle » du travail avec de multiples « récréations » de buts ; d'où la nécessité d'institutions ouvertes aux « déplacements » de l'activité humaine ; d'où la nécessité, pour l'enseignant, de construire la distance adéquate aux élèves pour qu'existe un espace possible pour leur activité ; d'où la nécessité, enfin, d'une culture scolaire qui autorise le « déploiement » de l'activité de l'élève, qui ne la limite pas, une culture qui soit un « point de départ » et non une « formation achevée et terminale ».

## Le travail enseignant

À la lumière de ce qui précède, une des caractéristiques sociologiques principales du travail enseignant devient sa détermination partielle par le travail de l'élève. Le problème ne se pose plus dès lors en termes de volonté individuelle de l'enseignant d'adapter ou non son enseignement aux élèves, à leur « niveau réel ». Le problème devient la capacité de l'enseignant à construire son travail comme partiellement soumis à celui des élèves. Enfin, il est possible de faire l'hypothèse que le travail enseignant est toujours moins complexe, ou plus simple, mais pas simplifié, que le leur.

La relation pédagogique peut être ensuite recentrée sur l'instruction, elle-même redéfinie autour de deux éléments principaux, la transmission *contextualisée* des savoirs et, indissociablement, la valorisation du « pouvoir intellectuel » des élèves (Woods, 1990). Ce pouvoir a l'intérêt intellectuel comme fin et le travail « pour l'institution » et « pour soi » comme moyens. Pour Woods, le pouvoir de l'enseignant doit toujours être plus limité que celui des élèves, limité dans le domaine intellectuel, sous peine, pour l'enseignant, qui en sait toujours plus que l'élève, d'être dans une position d'« abus de pouvoir » (Durkheim, 1992, 1<sup>re</sup> éd. 1963). Le pouvoir de l'enseignant devrait être encore plus limité hors du domaine intellectuel, ce qui est garanti en théorie par son éthique pédagogique (Meirieu, 1991). Sinon, la relation pédagogique risque de dériver hors du champ de l'instruction, jusqu'aux terrains incertains des rapports de force et de la violence (Sibony, 1998). Ce pouvoir ainsi limité rend possible une autorité enseignante véritablement « morale », au sens de Durkheim. L'enseignant est toujours « supérieur » aux élèves sur un plan intellectuel et statutaire, mais « égal » sur un plan relationnel (Meirieu, 1991) et « inférieur » chaque fois que doit s'exprimer son abnégation. Son autorité est expliquée aux élèves, s'appuie sur leur « consentement » (Durkheim), qui seul rend possible leur travail, le travail de l'enseignant, la relation pédagogique et l'instruction.

## Conclusion

La réflexion sur le travail scolaire disparaît presque complètement lorsque sont abordés les thèmes qui dominent la réflexion actuelle sur les caractéristiques et le devenir du système scolaire. La lutte contre l'échec scolaire et la démocratisation de la réussite sont centrées, par définition, sur la réussite avant tout, et parfois à tout prix. L'égalité des chances concerne l'amont du travail scolaire. La culture scolaire commune, telle qu'elle est envisagée dans la plupart des cas, n'ouvre pas d'autres perspectives que la simplification du travail scolaire. L'évaluation de l'efficacité des pratiques et des dispositifs pédagogiques prend pour principal indicateur la réussite des élèves et des étudiants, à travers la notation. La définition des seuils de sélection, des politiques et des pratiques d'orientation s'effectue selon un impératif d'efficacité, ce qui peut paraître légitime ; mais cette approche ignore les réflexions critiques produites sur le sujet (Boutinet, 1992, 2<sup>e</sup> éd.). La redéfinition des missions des enseignants, des missions de l'« éducation populaire », des finalités de l'école, s'orientent également vers l'amélioration des conditions de la réussite des élèves. Primat du travail scolaire, primauté de la réussite scolaire.

Cependant, un risque commun au travail des élèves et des enseignants existe : celui du consumérisme scolaire. Ce risque apparaît lorsque le travail est excessivement soumis à la logique de l'efficacité en vue de la réussite, que traduit bien l'expression anglo-saxonne d'*exit velocity*, de sortie rapide du système éducatif. Le travail scolaire est simplifié, la culture scolaire est simplifiée, l'intérêt intellectuel s'apparente à une option facultative, l'esprit critique et la conflictualité sont des obstacles. Une configuration analogue à la nôtre sur ce plan a existé à partir du XVI<sup>e</sup> siècle. Durkheim (1990, 1<sup>re</sup> éd. 1938), en a décrit la principale caractéristique : « Voilà donc le système des prix, des concours, la discipline de l'émulation, inconnue du Moyen Âge, qui fait son apparition. » L'émulation, c'est-à-dire « les bonnes notes, témoignages solennels de satisfaction, distinctions honorifiques, compositions et concours, distribution des prix ». Et Durkheim critique la normativité produite par l'émulation sur le travail scolaire. Un système scolaire a existé « sans une savante organisation de primes graduées qui tiennent perpétuellement en éveil l'ardeur des élèves » : le Moyen Âge, « qui a complètement ignoré ces artifices pédagogiques ». Son intérêt est « pour nous » dit Durkheim, « tout actuel » ; le poids de la réussite scolaire y est considérablement allégé, « tout candidat ayant suivi avec assiduité et application les exercices scolaires était sûr de réussir ».

Nicolas SEMBEL  
IUFM d'Aquitaine ; LAPSAC (Université de Bordeaux 2)<sup>1</sup>

1 - Je remercie René Amigues et Martine Kherroubi pour leurs conseils, qui m'ont été précieux pour la rédaction de cet article.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1997). – *Les pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF.
- BORZEIX A., BOUVIER A., PHARO P. (1998). – *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, CNRS Éditions.
- BOUTINET J.-P. (1992, 2<sup>e</sup> éd.).- *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.
- BOURDIEU P. (1981). – « Épreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, pp. 3-70.
- CANGUILHEM G. (1947). – « Milieux et normes de l'homme au travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, III, pp. 120-136.
- CLOT Y. (1995).- *Le travail sans l'homme ?*, Paris, La Découverte.
- COULON A. (1997). – *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF.
- COULON A. (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E. (1992, 1<sup>re</sup> éd. 1963).- *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E. (1990, 1<sup>re</sup> éd. 1938).- *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FORQUIN J.-C. (1996). – *École et culture*, Bruxelles, De Boeck.
- FRIEDMANN G. (1964). – *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard.
- FRIEDMANN G. (1946). – *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, Gallimard.
- LADRIÈRE P., PHARO P., QUÉRÉ L. (1993). – *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions.
- LAHIRE B. (2002). – « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement professoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, pp. 87-105.
- LÜDTKE A. (1995). – « Ouvriers, *Eigensinn*, et politique dans l'Allemagne du XX<sup>e</sup> siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 108, pp. 91-101.
- MEIRIEU P. (1991). – *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MONTMOLLIN M. DE, PASTRÉ O. (1984). – *Le taylorisme*, Paris, La Découverte.
- PERRENOUD P. (1994). – *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – « les ZEP: un bilan mitigé », in J.-P. Terrail., *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute.
- SEMBEL N. (2003). – *Le travail scolaire*, Paris, Nathan.
- SEMBEL N. (2000). – « Sociologie des activités cognitives en éducation », *Les sciences cognitives en éducation*, Paris, Nathan, pp. 12-39.
- SIBONY D. (1998). – *Violence*, Paris, Le Seuil.
- SIROTA R. (1993). – « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, pp. 85-108.
- TOURAINÉ A. (1965). – *Sociologie de l'action*, Paris, Le Seuil.
- WOODS P. (1990). – *Ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin.



## ENTRETIEN

de **RENÉ AMIGUES\*** ET **MARTINE KHERROUBI \*\***

AVEC **SAMUEL JOHSUA\*\*\***

**René Amigues.** – *La recherche en didactique des disciplines a produit des résultats en matière de difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage de contenus de savoirs particuliers. Est-ce que ces résultats peuvent contribuer à mieux comprendre les difficultés d'enseignement-apprentissage rencontrées en ZEP ?*

**Samuel Johsua.** – Bien que je ne sois pas spécialiste à proprement parler des ZEP, je vais répondre en m'appuyant sur ce que les travaux de didactique ont montré en général sur les publics en difficulté. Je suis ici une formule que donne souvent Jean-Yves Rochex : les ZEP ne sont pas « un problème » du système éducatif, mais ils éclairent les problèmes du dit système. Hors ZEP existent aussi des « élèves en difficulté », et il est possible que des mécanismes comparables à ceux qui les « mettent en difficulté » se trouvent aussi en ZEP. Un nombre considérable de facteurs contribuent à mettre les élèves en difficulté : facteurs extérieurs à l'école, facteurs liés au fonctionnement des établissements, facteurs liés au fonctionnement des classes. Les didacticiens peuvent seulement apporter leur contribution à cette approche générale. Ils ont comme spécificité de « suivre le fil du rapports aux savoirs ». Ils étudient donc les aspects liés à ce rapport, et il faut rappeler immédiatement que cette approche n'est pas, le plus souvent, concurrentielle à d'autres. Il n'y a donc aucune prétention d'exhaustivité. Mais il est vrai qu'on a tendance à sous-estimer l'apport des résultats des travaux en didactique pour éclairer les problèmes de relation à l'étude et aux apprentissages.

Voici quelques exemples de grands types de questions qu'on peut soulever. Le premier domaine d'interrogation est celui de la maîtrise de techniques de bas niveau. La construction scolaire d'une discipline comporte un versant épistémologique, et ne

\* - René Amigues, UMR ADEF (Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP).

\*\* - Martine Kherroubi, INRP (Centre Alain Savary), IUFM de Créteil.

\*\*\* - Samuel Johsua, UMR ADEF (Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP).

peut relever seulement de l'arbitraire. Les concepts et méthodes qui lui sont propres se soutiennent les uns les autres, et sont souvent spécifiques de la discipline considérée. Mais à partir de l'enseignement primaire, et sans doute aussi au début du collège, on peut être à peu près certain que les moyens de maîtriser les disciplines débordent les frontières de la matière en question. Les disciplines ne contiennent jamais en elles-mêmes, surtout les disciplines scolaires, tous les moyens de maîtriser la discipline elle-même.

Quand on prend conscience de cela, la tendance la plus répandue consiste à penser que ce qui manque aux élèves qui sont en difficulté pour maîtriser les concepts spécifiques d'une discipline, ce sont des aspects méta conceptuels. Que les didacticiens appellent plutôt « méta didactiques ». Des catégories d'élèves ne disposeraient pas de modes de raisonnements suffisamment généraux pour bénéficier des apprentissages conceptuels spécifiques, et c'est ce qui les met en échec. On ne peut pas exclure cette possibilité, évidemment. Mais ça ne sert pas à grand chose car, comme on ne sait pas comment les leur faire acquérir ces méta-concepts, l'impasse est absolument totale. Ainsi, si une difficulté mathématique survient dans la résolution d'un exercice, on peut avoir tendance à juger que ce n'est pas cette difficulté qui est en cause, mais « la résolution de problèmes » en général. Au lieu de s'attacher à l'aide spécifique à apporter à l'élève pour la difficulté donnée, on va tenter de s'en sortir « par le haut ». Mais les recherches ont amplement montré que ce qui distingue un « expert » d'un « novice » en la matière ne tient pas spécialement dans la plus grande maîtrise de processus très généraux. Mais que l'expertise est bien plutôt faite d'un mélange de grande expérience (j'ai déjà rencontré beaucoup de problèmes de ce genre), et de la disposition d'une base conceptuelle fournie et hautement hiérarchisée. Autrement dit, aider l'élève dans cet exercice, c'est (probablement) d'abord lever la difficulté mathématique qui le bloque.

La tendance à renoncer à cette aide au profit de « compétences » très générales est gravissime. Ce qui ne remet nullement en cause la bonne volonté des enseignants qui suivent les directives ministérielles et qui essaient vraiment de résoudre la difficulté, en faisant porter leur effort sur d'autres éléments que la difficulté mathématique présente *hic et nunc*. Par exemple, ils vont faire travailler les élèves sur la catégorisation, les manières de classer, le tri, et même au-delà, sur la motivation, qui n'est pas en elle-même un mode de raisonnement, mais une attitude très générale... Mais comment peuvent-ils y arriver alors qu'on ne pas ce que c'est que classer, trier indépendamment d'un contenu spécifique.

Vous avez compris que je ne partage pas cette position. J'estime qu'au lieu de chercher la solution dans le « méta », il faut s'attacher à trouver des solutions par le bas, c'est-à-dire dans des techniques de bas niveau, que j'appelle les techniques hypodidactiques. J'avoue que cette façon de voir relève davantage d'une intuition que de

résultats de recherche, mais il y a quand même quelques éléments que je peux citer à l'appui de mon propos. Par exemple, le calcul mental, qui repose sur des techniques mathématiques très particulières, comme l'a montré Chevillard, et que l'on a abandonnées, sont des techniques sous-estimées parce qu'elles apparaissent de bas niveau. Or, en algèbre, ces techniques sont fondamentales. Mais on a tendance à penser que les difficultés que rencontrent alors les élèves sont principalement d'ordre conceptuel. On peut concurremment penser que les difficultés ont aussi un lien avec une surcharge cognitive due au fait que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment les techniques de base du calcul. À partir du moment où ces questions de calcul ne sont pas routinisées, le temps mis à régler ces questions-là empêche d'aborder les difficultés conceptuelles le cas échéant. Les difficultés conceptuelles existent pour toutes les catégories d'élèves dès que l'on aborde le calcul algébrique. Mais beaucoup d'élèves ne parvenant pas à calculer avec des techniques plus basiques ne sont même pas, en fait, confrontés à ces difficultés conceptuelles.

Un autre exemple intéressant parce qu'il déborde les disciplines constituées est celui du tableau à double entrée, utilisé aussi bien à l'école primaire qu'au début du collège. De nombreuses disciplines recourent à cette technique. C'est une technique indispensable, qui est supposée acquise à l'école élémentaire, et dont plus personne ne s'occupe au collège. Elle correspond bien à ce genre de technique « de bas niveau » dont je parle. Si elle n'est pas disponible au collège, aucune discipline ne s'estime en charge de l'enseigner spécifiquement. Ainsi, il existe à mon sens une dévalorisation de la dimension technique des apprentissages, alors même que ces apprentissages nécessitent de dominer un certain nombre de techniques « hypodidactiques » qu'il faut repérer et arriver à faire travailler par les élèves.

Ce que je viens d'expliquer est souvent pris comme un soutien à une vision passéiste, à un plaidoyer pour le retour au « lire, écrire, compter ». Ce n'est pas le cas. Beaucoup de ces techniques sont porteuses de fondements conceptuels importants que la didactique explore d'ailleurs. Et qui peut ouvrir sur des pédagogies qui seraient tout sauf passéistes.

**Martine Kherroubi.** – *Comment cette interrogation s'articule-t-elle avec une réflexion sur la forme scolaire et plus particulièrement sur les différences entre forme scolaire du primaire et forme scolaire du secondaire ?*

**S. J.** – À partir du moment où l'on maintient l'objectif d'un collège unique jusqu'à 16 ans, la frontière primaire/secondaire doit être rediscutée. Elle est l'héritière de la division entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire, qui a permis dans un premier temps aux enfants du peuple d'aller à l'école primaire. À partir du moment où la scolarité pour tous se prolonge dans le secondaire, il faut réinterroger cette frontière trop rigide entre les deux anciens ordres. Sur certains aspects, cela conduit effectivement à la primarisation du secondaire, et à la secondarisation du primaire.

Mais il faut savoir ce qui se cache derrière ces mots. Je conteste fortement l'idée qui consiste à dire que le primaire s'occupe des enfants et le secondaire des disciplines. Dans les deux cas, on s'occupe de l'étude des savoirs par des élèves. Les facteurs liés au maître unique et à la polyvalence sont beaucoup plus importants que cette division artificielle. Si l'on regarde les choses du point de vue de l'attention portée aux techniques hypodidactiques, il faut revenir sur l'expérience du primaire supérieur. Proportionnellement parlant, le moment où la massification de l'enseignement post primaire, de bas niveau, a été la plus importante et avec le plus gros succès, a été le moment du primaire supérieur. Alors évidemment, comme le niveau était bas, on n'arrivait pas bien haut, mais c'est le moment où le pourcentage de la massification a été plus élevé, plus que dans le cas du collège unique des années 70-75. Cette voie d'accès représente une véritable réussite. Elle a été, pour les populations scolarisées de la sorte, surtout dans la dernière partie du primaire supérieur, avec les cours complémentaires, par exemple, une voie de promotion sociale extrêmement importante pour des élèves issus des couches populaires.

Je pense donc, avec d'autres, que l'on aurait intérêt à se pencher davantage sur cette période pour savoir comment cela a été possible. Plusieurs types d'explications sont à envisager. D'abord, il ne faut pas surévaluer cet effet, en négligeant qu'il s'agit là de la période des 30 glorieuses. L'école y jouait encore un rôle d'ascenseur social évident, et les déchirures du tissu social n'avaient rien de comparable à maintenant. Ensuite les catégories sociales très majoritairement concernées étaient les couches moyennes inférieures et le sommet du prolétariat alors que les élèves les plus en difficulté aujourd'hui proviennent majoritairement de milieux sociaux beaucoup plus défavorisés. On ne sait pas si c'est comparable à travers les époques. Mais on peut quand même le supposer si l'on suit Claude Lelièvre, historien de l'éducation, qui avance une théorie selon laquelle, quel que soit le niveau où l'on se situe, il existe une « frontière éducative », si bien que les problèmes rencontrés autour de cette frontière sont à peu près les mêmes où qu'on se situe à l'intérieur de cette frontière. Lorsqu'on est passé de 2 % à 6 % pour l'enseignement secondaire, il repère des difficultés très proches de celles qui sont rencontrées aujourd'hui (violence, rejet de l'institution, par exemple). Pourtant l'accroissement numérique n'était dans l'absolu pas si important. Il est donc utile d'analyser comment, dans le primaire supérieur, on a réussi la croissance de la scolarisation. À mon avis, l'important dans ce succès n'est pas « l'attention apportée à l'élève en tant qu'enfant », mais l'attention extrêmement forte portée à l'organisation des conditions de l'étude et aux techniques de bas niveau. Ce sont bien ces deux caractéristiques qui furent contestées par la suite par les défenseurs de l'enseignement secondaire plus classique, parce que la contrepartie de ces façons de faire briderait l'initiative, la créativité. Pourtant, si on veut comprendre ce que veut dire l'aide à l'étude ou à son organisation, il faut aller voir de ce côté-là. Institutionnellement la frontière primaire/secondaire (collège) doit être reconsidérée dans ce sens.

**M. K.** – *Et la polyvalence peut-elle être une réponse ?*

**S. J.** – Là, je n'ai pas de réponse précise à apporter. Autour de nous, certains pays parviennent mieux que nous à résoudre le problème de l'enseignement commun au collège, qu'ils pratiquent la polyvalence ou pas, et il y a des pays qui ont une forte polyvalence et qui connaissent l'échec. Donc, il me semble que c'est une question sensible sur laquelle je ne me prononcerai pas. Tout ce qu'on peut dire de la polyvalence, c'est que ce n'est pas la panacée. Si la polyvalence est liée à l'idée du *méta*, du *pluri*, de *l'inter*, l'échec sera au rendez-vous. Ce n'est pas ce qui se faisait dans le primaire supérieur. Là encore, l'axe de réflexion, pour moi, est de se dire (lorsqu'on a affaire à un public en grande difficulté conceptuelle et que l'on veut promouvoir l'étude), est-ce que l'on va chercher une solution qui passe par le haut ou une solution qui passe par le bas ? Passer par le haut, contrairement à ce qu'on pense, conduit à une impasse, et il vaut mieux travailler une solution hypodidactique.

Cette solution ne doit pas être considérée comme la panacée. Elle est aussi porteuse d'une perversion possible : la technicisation trop forte des apprentissages, notamment par l'éclatement des tâches couplé à une logique de la restitution, qui fournit une base trop étroite pour aider ces élèves. Par exemple en français, on fait des heures de cours sur « comment faire une introduction ». Un texte comprend une introduction, un développement et une conclusion, et pour aider les élèves en difficulté, on sépare chacun de ces éléments, que l'on « technicise ». La perversion ne consiste pas à montrer les instruments qui permettent d'y parvenir mais plutôt de maintenir trop longtemps les élèves dans des tâches coupées les unes des autres, « l'introduction séparée du reste ». En la matière, il faudrait réorienter certaines recherches en didactique pour identifier quelles sont vraiment les techniques de bas niveau, conceptuellement puissantes, qu'il faudrait « prioriser ». C'est le premier axe de question, et il me paraît essentiel. Est-ce que c'est spécifique aux ZEP ? Je n'en sais rien, mais si ce que j'avance est vrai, je pense que c'est là où une interrogation de ce type serait la plus utile.

**R. A.** – *Le rôle des techniques dans l'apprentissage des élèves est péjoré, mais les techniques basiques dont tu parles n'ont rien à voir avec la technologie des objectifs, issue de la pédagogie de maîtrise présentée bien souvent comme la seule solution efficace en ZEP.*

**S. J.** – Oui tu as raison, et il faut faire attention à l'aspect réactionnaire ; il ne s'agit pas de revenir en arrière ou de tout techniciser, mais il s'agit de s'aider de l'histoire pour penser les techniques de base.

On dit par exemple qu'on va aider les élèves à résoudre les problèmes en math et l'on suppose qu'il existe une technique générale de résolution de problèmes, que personne ne connaît, parce que sinon, on enseignerait que ça, et l'on n'enseignerait pas les maths ! Mais quand ça se traduit en technique de bas niveau, ce ne sont

pas des techniques de base en mathématiques, mais des techniques spécialement inventées, qui ne correspondent pas aux manières les plus efficaces pour aider les enfants, comme par exemple souligner les mots importants. Voilà un exemple typique qui vient de la pédagogie de maîtrise. Personne ne fait ça dans les activités mathématiques. Ceux qui savent résoudre le problème trouvent les mots importants, parce que résoudre mathématiquement un problème et trouver les mots importants, pour eux, c'est la même chose. Mais trouver les mots importants n'aide pas à solutionner le problème. Donc, en proposant cela on n'a pas aidé les élèves ! Par contre on a renforcé les difficultés, ne serait-ce que parce que les élèves en difficulté pensent que faire des maths c'est souligner les termes importants. C'est ainsi que l'on trouve dans les classes des élèves en difficulté qui soulignent tous les mots. « 20 bidons de lait », ils soulignent tous les mots. Et lorsqu'on leur demande pourquoi ils ont souligné tous les mots, ils disent qu'ils sont tous importants. Comment comprendre ça ? Sans doute parce que lorsqu'on considère que l'énoncé de mathématique est une phrase de français, tous les mots sont importants. Parce que, lorsqu'on raconte une histoire de bidons de lait ce n'est pas une histoire de bidons d'essence ou d'huile et le « lait » est tout aussi important que « 20 ». Au motif de vouloir les aider, on accroît les difficultés, parce que les techniques employées ne remplissent pas la fonctionnalité recherchée. Donc l'idée des techniques de bas niveau n'est pas mauvaise, mais à condition de bien choisir la technique, sinon on engendre d'autres difficultés à celles qu'on voulait réduire.

**R. A.** – *Mais peut-on établir un « diagnostic » qui permette de repérer ces techniques élémentaires ou fondamentales, dont tu fais l'hypothèse qu'elles sont à l'origine des difficultés des élèves ? Y a-t-il une voie, autre que celle de la pédagogie par objectif, qui en effet sépare les connaissances de l'action et brouille les cartes avec l'évaluation des performances scolaires ?*

**S. J.** – Ce que je viens de dire est un appel à ce que ces questions-là soient abordées principalement par des personnes qui connaissent les problèmes conceptuels liés aux disciplines impliquées. Et c'est très compliqué, parce qu'il faut des spécialistes des disciplines qui soient convaincus que ce n'est pas vers les procédures générales qu'il faut chercher ni vers la maîtrise de grands concepts qu'il faut s'orienter mais plutôt vers des techniques élémentaires. Donc il faudrait que les didacticiens, qui sont les « mieux placés » pour réfléchir sur ces questions, s'orientent dans ce sens.

**M. K.** – *Ce qui pose la question de l'articulation avec ce qui est présenté comme le champ de la pédagogie ?*

**S. J.** – Oui, et ça dépend aussi de la façon dont on définit le travail des didacticiens et la didactique en général. C'est lié à la définition de la didactique qui dit que la

didactique s'occupe des savoirs, de leur organisation et de leur réorganisation, des difficultés et des obstacles que peuvent rencontrer des sujets « psychologiques », à propos de ces savoirs. C'est à partir de cette définition que j'ai conduit mes travaux, mais maintenant je pense, avec d'autres, que la didactique doit dépasser cette compréhension théorique pour se centrer sur l'analyse des conditions de l'étude, et pour parler de l'école, des conditions de l'étude scolaire. Donc ce partage, entre la didactique, plutôt fermée, qui s'occuperait des savoirs et la pédagogie qui s'occuperait de l'élève qui apprend, doit être remis en cause sur le plan théorique. Ce n'est donc pas un hasard si on tombe sur ces questions à propos des ZEP. Mais ce n'est pas seulement vrai pour les ZEP, c'est vrai partout, mais simplement ailleurs, c'est plus facile à résoudre.

Le travail d'un professeur en classe et des élèves que l'on tente de saisir relève à la fois d'un traitement des savoirs et d'organisation de l'étude de ces savoirs. C'est une question centrale lorsqu'on s'intéresse aux difficultés et c'est cette voie qui est empruntée par nos équipes de recherche en didactique à Aix-Marseille. Mais, en même temps, comme je ne suis pas favorable à ajouter deux problèmes disjoints, la didactique et la pédagogie, je défends aussi l'idée que certaines questions, pas toutes, mais certaines, classées comme pédagogiques, relèvent du champ de la didactique, et sont en relation avec la question des savoirs.

Cela me conduit au second point que je souhaite développer. Il y a des problèmes qui ne tiennent pas à ça, mais à des problèmes hérités directement de l'évolution sociale et culturelle du pays, et que je mets de côté ici. Mais il est clair qu'avec des élèves qui arrivent très remontés contre l'institution scolaire et par rapport aux profs et qui ne pensent qu'à se venger de la situation dans laquelle la société les a mis, faire de la pédagogie ou de la didactique, ce sera difficile, je vois bien les limites. Mais supposons ces problèmes pour une bonne part résolus, l'activité d'un prof dans une classe n'est pas seulement de traiter des savoirs, mais elle est aussi d'organiser une situation dans laquelle faire étudier les savoirs en question, autrement dit ce que nous appelons dans notre langage de didacticien, « organiser un milieu », et que j'appelle plus spécifiquement un « milieu pour l'étude », c'est arriver à désigner pour les élèves la nature des objets à travailler et leur indiquer comment les travailler. Cette question peut être classée dans la pédagogie ou dans la didactique. Moi je les mets ensemble. Par exemple, il y a des travaux de recherche qui ne portent ni sur les ZEP, ni sur le primaire, mais sur le secondaire, et plus particulièrement sur la classe de seconde. Par exemple, les travaux de thèse de Ximène Avila-Ponce montrent que la différence entre des professeurs de sciences physiques expérimentés et des professeurs novices tient essentiellement à ce que les novices ne balisent pas le milieu pour l'étude d'une manière suffisamment réduite. Ximène Avila-Ponce a étudié le déroulement de séances de travaux-pratiques et elle montre, par exemple que les professeurs novices auxquels on a expliqué que les élèves devaient être actifs ne règlent pas l'oscilloscope au départ, parce que, pour eux,

c'est une tâche dévolue aux élèves. Et, comme ce réglage est très compliqué, les élèves passent beaucoup de temps à essayer de régler l'oscilloscope, et n'utilisent pas l'appareil (pour relever des mesures, comparer des résultats). Autrement dit, il y a là un détournement de l'objet à travailler. Si on veut faire travailler les élèves sur l'oscilloscope, alors il est pertinent de s'y prendre comme ça, mais si on veut les faire travailler sur la loi d'ohm, ce n'est pas la même chose. Or, on observe que les professeurs expérimentés règlent l'oscilloscope avant même que les élèves entrent en classe, et que ces derniers l'utilisent pour étudier la loi d'ohm. Cette différence crée des effets pédagogiques tout à fait fondamentaux et, puisque les classes des professeurs novices sont plus agitées, on pourrait dire qu'ils « ne tiennent pas leur classe », qu'ils n'ont pas « d'autorité ». C'est peut-être vrai par ailleurs, mais le point fondamental qui crée des difficultés dans la classe est lié à l'incapacité de ces jeunes professeurs à installer un milieu d'étude pour la classe qui soit raisonnablement balisé. Un deuxième type de différenciation, fourni par cette thèse et par d'autres travaux, interroge la façon dont les professeurs, selon leur expérience, écoutent, utilisent ou n'utilisent pas ce que disent les élèves. Ainsi, tout à fait classiquement, par exemple, un professeur des écoles débutant aura tendance à répondre à chaque question posée par chacun des élèves, qu'elle soit adaptée au milieu ou extérieure à celui-ci. Et ce que l'on observe alors, c'est que la classe va rapidement se déliter.

**M. K.** – *Et là l'analyse des difficultés des élèves intègrent la description et l'analyse des pratiques effectives des enseignants ?*

144

**S. J.** – Oui et c'est pour ça que je parle moins de la transformation des situations que de la description des questions à résoudre. Cette question du milieu pour l'étude est sous-estimée, même si, à mes yeux, c'est un outil théorique d'une grande portée pour la question qui nous intéresse, parce qu'il permet de combler le « gap » entre les questions dites pédagogiques et les questions dites didactiques. Mais le milieu pour l'étude doit permettre d'« étudier », et pour cela, il faut qu'il soit suffisamment bien délimité pour rendre l'étude effective. Mais en même temps, s'il est réduit au minimum, on entre en plein dans la stricte logique de la restitution. Il y a apparemment peu d'ambiguïté sur l'objet étudié, mais dès que l'on sortira d'un champ de signification très restreint, l'échec sera au rendez-vous. Si on étudie cette question théoriquement, on devrait être en mesure de voir plus précisément ce qui fait blocage, et ce qui peut être utilisé pour la formation. Actuellement la formation tend à insister surtout sur « la mise en activité des élèves » et beaucoup moins sur ce que l'élève aura effectivement à faire.

De façon générale, la prise de responsabilité de l'institution pour aider l'élève à étudier, autrement dit pour délimiter ce qu'il aura à faire, est très sous-estimée sur le plan théorique. Des travaux récents sur la notion de « milieu pour l'étude » éclairent sous un jour nouveau des questions liées aux difficultés des élèves. On peut se référer

rer par exemple à ceux de Christine Félix. Elle montre que la médiation la plus importante entre le professeur et les élèves est bien ce « milieu » qui cadre ce que l'élève à réellement « à faire », à acquérir. Les choses sont compliquées en classe, entre autres parce que le milieu n'est pas bâti une fois pour toute, il est co-construit par le professeur et les élèves, il évolue dans le temps et il y a des constructions différentielles selon les élèves. Ce n'est pas parce que le professeur parvient à organiser un « bon milieu » pour la classe que tous les élèves y mettent le même sens que lui. Certains élèves repèrent assez vite ce que le professeur veut leur faire étudier, et d'autres élèves ont plus de difficultés à faire ce type de repérage. Au niveau collègue, ces élèves travaillent parfois plus et passent plus de temps par exemple à leurs devoirs que les élèves « forts ». Ce n'est pas le « temps passé » qui fait la différence, mais davantage « ce qu'ils font », à quoi ils consacrent ce temps-là. En somme la question qui faut résoudre pour un élève est de savoir : « de quoi l'étude est l'étude ? », « Qu'est-ce qu'il y a à étudier ? ». Les élèves en difficulté ont du mal à repérer l'enjeu réel de l'étude. Il faudrait étendre ces recherches pour examiner si, dans des classes de ZEP en grande difficulté, ce ne serait pas la majorité des élèves (peut-être des classes entières) qui seraient ainsi « hors milieu », et ceci d'autant plus que l'on chercherait à résoudre les difficultés scolaires par des injonctions très générales, trop formelles et éloignées des savoirs que l'on cherche à faire partager. On retrouve des questions semblables, avec d'autres présupposés théoriques, dans les travaux de Frédéric Saujat. Un professeur débutant qui doit « mettre les élèves en activité » ne saisit pas toujours comment constituer les milieux correspondants. N'y parvenant pas, il a tendance à se réfugier dans des milieux trop étroits, « traditionnels ». Avec le raisonnement suivant : puisque, dans le passé les pratiques paraissaient reposer avec succès sur ce genre de pratique, on fait de même. Or, ce n'est pas « le passé » qui est ainsi convoqué, mais son fantôme, tant les exigences ont évolué.

Ce qui conduit, et c'est le troisième point, sur lequel Jean-Yves Rochex et Élisabeth Bautier ont beaucoup travaillé, à la tendance des élèves en difficulté à repérer d'abord les aspects formels des attentes, ce que les didacticiens appellent le « contrat didactique ». Ces élèves repèrent facilement ce que fait formellement un bon élève : faire des exercices, apprendre par cœur, etc. On se rend compte qu'ils s'acquittent en priorité de ces aspects formels du contrat, de ce qu'il croit être l'attente de l'institution. Or, l'institution en réalité n'attend pas que ça, même si elle dit que c'est ça qu'elle attend. Ce qu'elle attend réellement, c'est que le problème de math soit résolu, que la rédaction soit intéressante, etc. et non pas que l'exercice soit bien souligné, bien présenté, même si ces aspects font partie de son attente, mais de façon seconde et non pas première. On rejoint ainsi, en partant du point de vue de la didactique, ce que Rochex et Bautier appellent « les malentendus » qui proviennent du fait que les systèmes d'attente sont très opaques. Certains élèves, par connivence culturelle, ou parce qu'ils sont forts dans la discipline, repèrent plus facilement que les autres ce qu'il faut effectivement faire.

On peut considérer qu'actuellement la description des difficultés des élèves est à disposition, que l'on sait mieux quels sont les problèmes à résoudre, mais que l'on ne sait pas comment les résoudre. Ça c'est le côté pessimiste de l'entreprise, parce que l'opacité en question est intrinsèque à l'acte d'enseignement. C'est une difficulté majeure qui est liée à un paradoxe, bien connu depuis les sophistes : « comment je peux te parler de ce que je veux t'enseigner ? Soit, tu sais déjà ce dont il s'agit et ce n'est pas la peine que je te l'enseigne, soit, tu ne sais pas de quoi il s'agit, et je n'ai pas les moyens de t'en parler ». Cette tension est réelle, mais elle n'est pas insurmontable, puisque les gens parviennent quand même à apprendre. Ce n'est pas un vrai paradoxe, mais c'est une façon de comprendre la question des difficultés, tout à fait fondamentale, sur laquelle insiste beaucoup Guy Brousseau, didacticien des mathématiques, qui, le premier, a mis ce paradoxe en avant : « Si je veux t'enseigner les identités remarquables, je ne peux pas vraiment t'en parler tant que tu ne sais pas ce que sait. C'est uniquement à la fin du travail qu'on pourra en parler, parce qu'on partagera les mêmes connaissances ». Il y a donc une opacité liée à cet acte d'enseignement, qui fait que les élèves, même les plus forts, peuvent arriver à étudier un objet de savoir, dont ils ignorent la nature, mathématique dans cet exemple. Donc ils pourront éventuellement connaître la nature mathématique de l'objet étudié à l'issue de l'apprentissage. Certains élèves réussissent dans cette situation d'incertitude, mais pour d'autres, c'est plus délicat. D'où ce 3<sup>e</sup> point. Les travaux d'ESCOL, insistent sur ces malentendus, mais le fait de connaître ces malentendus ne donne pas la solution, ils indiquent seulement du côté où il ne faut pas chercher. Pour sortir des malentendus, chercher du côté formel, du côté le plus général, ce n'est sans doute pas la bonne direction, et c'est plutôt aggraver les choses.

146

Les élèves en difficulté le savent dès le départ. S'ils sont violents, irrespectueux, ce n'est pas parce qu'ils ignorent le règlement intérieur, et ce n'est pas en leur faisant lire et signer dix fois la même règle du règlement que la question sera résolue. Cependant, ce sont les aspects les plus formels, les plus généraux qui se pratiquent très tôt, et qui sont formellement acquis par tout élève entrant à l'école : comment bien se conduire, comment respecter les règles de vie, etc. Or la difficulté est d'un tout autre registre lorsqu'il faut enseigner des maths, de la grammaire, et indiquer à quel jeu on joue pour apprendre des maths, du français ou de l'EPS. Ces questions-là ne peuvent pas s'énoncer aussi facilement que des règles de conduite, et surtout quand il faut l'énoncer avant de faire. C'est là-dessus que l'on bute. Maintenant on commence à comprendre beaucoup de choses, mais on ignore par quel mécanisme sociologique, différentiel on arrive à une telle impasse pour certains élèves et surtout comment en sortir. Les travaux en didactique fournissent des descriptions sur les difficultés des élèves et des publics en difficulté. Il reste à explorer des voies qui permettraient de rencontrer par exemple la psychologie clinique, la sociologie (macro mais surtout micro, locale et qualitative). Chaque discipline étant actuellement trop fermée sur elle-même, et il est encore difficile d'envisager des collaborations, parce

que leur territoire de recherche est déjà constitué. Mais je pense qu'il faut sauter un pas de plus pour comprendre mieux comment ces processus sont intriqués les uns dans les autres.

Peut-être ceci permettrait de quitter la seule description pour se demander comment améliorer les choses. Il ne s'agit pas de sacrifier à une course « à l'innovation » aveugle, mais de soutenir des recherches argumentées (inévitavelmente peu ambitieuses dans un premier temps) qui permettent de juger des issues en positif. Équilibrer en quelque sorte les recherches sur les voies de l'échec par d'autres sur de possibles succès.



# INÉGALITÉS D'ACCÈS À UNE RÉFLEXION SUR L'ACTION PAR LES PRATIQUES SCRIPTURALES L'EXEMPLE DE QUATRE FORMATIONS PROFESSIONNELLES DANS LE DOMAINE DE LA SANTÉ

MARYVETTE BALCOU-DEBUSSCHE\*

## Résumé

Les pratiques scripturales mises en œuvre au cours de la formation professionnelle offrent, a priori, un lieu privilégié pour la mise en place d'un « espace réflexif » : elles renforcent la valeur des actes réalisés (Lacoste, 1995) et favorisent l'observation, la décontextualisation et l'analyse en permettant une mise à distance (Goody, 1977). Dans la formation des professionnels de santé, les pratiques scripturales sont variées (transcription et réécritures de cours, mémoire professionnel, écrits professionnels), mais une comparaison de quatre lieux de formation (ambulanciers, aides-soignants (1), infirmiers, sages-femmes), à l'île de La Réunion, montre que la dimension réflexive de l'écriture n'est pas travaillée par tous les étudiants ni à tous les niveaux de formation. Plus on monte dans la hiérarchie des formations professionnelles, plus les pratiques scripturales sont diversifiées et plus elles offrent aux étudiants la possibilité d'en faire un lieu utile de réflexion sur l'action.

149

## Abstract

Writing processes during professional training constitute a priori a privileged field for the elaboration and exercise of a 'reflexive space': they reinforce the value of the performed actions (Lacoste, 1995) and favour observation, reflexion and analysis by allowing a distance (Goody, 1977). Various writing processes (course transcription,

\* - Maryvette Balcou-Debussche, Laboratoire SA-SO, UPJV Amiens ; IUFM de la Réunion.

1 - Lorsque nous parlons des aides-soignants, il s'agit en fait des aides-soignants et des aides-puéricultrices. Ces deux formations bénéficient d'un tronc commun (environ la moitié de la formation d'une année). Ici, nous utilisons le terme « aides-soignants » par simple commodité.

*rewriting, professional dissertation and writing of professional documents) have been analysed and compared in the context of four institutions of health professional training: ambulance men, nurse-assistants, nurses and midwives in Ile de la Réunion. This study shows that the reflexive dimension of writing is far from concerning all students at all training levels. The higher the level of professional training, the more diversified the writing practices, the more students are given the opportunity to reflect usefully about action.*

## Introduction

La pratique scripturale se développe en tant qu'espace de médiation entre l'être humain et son environnement, et si le rapport du scripteur à l'écriture peut constituer à lui seul un terrain d'étude riche d'enseignements, c'est le rapport des pratiques scripturales à l'espace social et plus particulièrement à l'espace socioprofessionnel qui est ici l'objet de nos interrogations.

En partant de travaux selon lesquels les pratiques scripturales permettent un « retour réflexif » à distance, favorisé par la prise de conscience qu'autorise la mise à l'écrit d'un acte ou d'un discours (Goody, 1977), nous tentons ici de montrer comment un « espace réflexif » par les pratiques scripturales est mis en place, géré et valorisé dans certains lieux de formation professionnelle alors qu'il l'est beaucoup plus difficilement dans d'autres. Dans cette perspective, nous mettons en relation les discours et pratiques de différents acteurs de la formation professionnelle ainsi que les modes de fonctionnement de quatre systèmes de formation du domaine de la santé : l'institut de formation en soins infirmiers, l'école des sages-femmes, l'école des aides-soignants/aides-puéricultrices et l'école des ambulanciers.

Réunies en un même lieu (2), ces quatre institutions apportent leur contribution à la formation des « professionnels de santé », mais elles correspondent aussi à des organisations, des publics, des niveaux de recrutement et de qualification fort différents. L'histoire contingente et le fonctionnement particulier de chaque lieu de formation interdisent de fait les équivalences terme à terme, mais pour autant, cela ne doit pas empêcher une mise en relations des quatre institutions entre elles. Cette mise en rela-

---

2 - Il s'agit du centre de formation du Centre hospitalier départemental de Saint-Denis, à l'île de la Réunion. Le Centre de formation fait partie intégrante de l'institution hospitalière.

tions se révèle d'ailleurs utile et fructueuse puisqu'elle joue essentiellement comme un stimulant dont l'intérêt est, a minima, de permettre d'activer l'analyse, de gagner en généralité et d'identifier les variations. Ainsi, ce sont 293 étudiants en formation professionnelle répartis en quatre lieux de formation différents (3) qui sont appréhendés par le biais d'approches complémentaires : analyses de différents types de productions écrites, entretiens semi-directifs, observations *in situ* (4). Les productions langagières des étudiants et des formateurs ne sont aucunement considérées comme des manifestations de maîtrise du système linguistique, mais comme relevant d'actes de langage créés par des locuteurs qui s'inscrivent socialement et témoignent de leur façon de penser le monde et les rapports sociaux (Bautier, 1995). En tant que produit des situations et des systèmes de rôles sociaux dans lesquels les personnes sont socialisées, ces productions langagières (5) sont aussi constitutives des constructions sociales. Elles concernent tout autant l'individu en formation que le microgroupe, la promotion, l'institution de formation ou même le monde du travail dans lequel les étudiants évoluent pour environ moitié de leur temps : c'est à travers elles que nous appréhendons les réalités sociales dont nous rendons compte dans cet article.

Notre recherche se développe selon quatre axes. Le premier nous amène à mettre en évidence les liens que les étudiants établissent entre la pratique scripturale et l'action, tandis que le second permet d'étudier le rapport qu'ils entretiennent à l'écriture professionnelle. Ces deux premiers points relèvent essentiellement d'analyses des discours tenus par les acteurs, alors que les deux suivants relèvent plus d'une analyse des pratiques observées dans les quatre lieux de formation. Nous cherchons à voir comment les étudiants gèrent les écritures et réécritures des cours et enfin, nous terminons par une étude de la façon dont s'inscrivent et se construisent les mémoires professionnels dans les deux institutions de formation qui les exigent (institut de formation en soins infirmiers et école des sages-femmes).

3 - 34 ambulanciers, 36 aides-soignants/aides-puéricultrices, 166 infirmiers et 57 sages-femmes.

4 - Du côté des productions écrites, nous avons analysé 293 textes produits pour les besoins de la recherche (ces textes ont été écrits par les étudiants en réponse à la question : « L'écriture et la formation professionnelle : dites ce que vous voulez à ce sujet »), 40 lettres de motivation écrites par les candidats à la formation d'ambulancier, des « transcriptions » de cours et des réécritures réalisées par les étudiants, les mémoires professionnels des infirmiers et des sages-femmes en formation ainsi que les documents en circulation dans les lieux de formation (plannings, projets pédagogiques, circulaires...). En outre, 29 entretiens semi-directifs ont été menés avec les personnels de direction (4), les formateurs (6), les étudiants (19). Enfin, les pratiques étant plus différenciées que les discours sur les pratiques (Grosjean, Lacoste, 1999), nous avons mené diverses observations dans les quatre lieux de formation : situations de cours, écriture dans le dossier de soins, séances dites « de pratique ». Les discours écrits et oraux ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

5 - Et aussi du fait de leur mise en relation avec les pratiques.

Le développement de ces quatre axes permet de mettre en évidence des inégalités d'accès à la réflexion sur l'action par les pratiques scripturales, mais il permet aussi de souligner la présence d'un élément fortement discriminant. Puisse notre contribution participer ainsi à une meilleure compréhension des enjeux des pratiques d'écriture, à un éclairage du fonctionnement des organisations (6) dans lesquelles les personnels évoluent, à une lisibilité accrue de la place qu'occupent les différents acteurs et du rôle qu'ils peuvent potentiellement jouer dans les changements des institutions.

## ÉCRITURE D'UN ACTE OU ACTE D'ÉCRITURE ?

Dire les faits a longtemps été considéré comme équivalent à décrire les faits, et utiliser la langue a longtemps consisté à s'en servir pour parler des choses telles qu'elles apparaissent. En tentant de mettre en relation l'action et le langage, Austin montre que tout acte de langage est un acte : c'est la construction d'une situation, d'un cadre de communication, de relations entre les interlocuteurs, de la représentation de soi et des autres (Austin, 1962). Sans que les locuteurs en aient forcément conscience, l'acte de langage produit des effets et ce faisant, il participe à l'extension et au développement des activités cognitives (Goody, 1977) ainsi qu'aux modifications des situations sociales d'interaction (Bautier, 1995).

Le rapport entre l'écriture et l'action peut néanmoins être envisagé d'au moins deux façons différentes. Soit l'écriture est considérée comme un outil de transcription d'un acte réalisé : elle est alors utilisée dans ses fonctions de communication, de conservation, et est considérée comme étant en second plan par rapport à un acte antérieur (7). Soit elle est pensée comme un acte au sens austinien du terme : c'est un acte authentique dont la fonction première est une fonction de production à part entière. L'écriture est alors une action, au même titre que d'autres actions visibles, ce qui lui confère une légitimité tout à fait différente de celle qu'elle a dans le premier cas.

---

6 - Les termes « organisation » et « institution » seront utilisés indifféremment dans cet article. En employant ces termes, nous faisons référence aux caractéristiques suivantes : division des tâches, distribution des rôles, système d'autorité, système de communications et système de contribution-rétribution (Bernoux, 1985).

7 - S'il engage peu son auteur, l'écrit produit n'en garde pas moins une forte valeur symbolique puisqu'il permet de garder la mémoire de pratiques réalisées.

## Responsabilisation et prise de conscience : rôle et valeur de l'écriture

La pratique de l'écriture associée à l'acte renforce la valeur de ce dernier en lui conférant une sorte de « seconde existence » si bien que, poser la question du rapport entre l'écriture et l'acte amène nécessairement à poser la question des différents rôles accomplis par le langage. M. Lacoste en évoque une multiplicité : pouvoir de désignation, nomination et métaphorisation, force d'évocation des objets en leur absence, capacité à marquer les rapports temporels et à désigner les frontières (dans l'espace), mobilisation du passé et possibilité de profiler le futur, distinction des modalités variables selon les langues et inscription des rapports sociaux (Lacoste, *in* Boutet, 1995). Tout en restant soumis à l'interprétation, le langage construit donc l'univers de l'action mais en même temps, si nous nous plaçons du point de vue du scripteur, nous lui reconnaissons un autre rôle, non moins essentiel : il accroît le degré de responsabilisation et le niveau de la prise de conscience effectués par l'auteur par rapport à l'acte effectué. Écrire sur ce que l'on a réalisé conduit en effet à prendre conscience de sa propre action, à se penser comme producteur d'actes et non pas comme simple exécuteur (Albert, 1993). En cas de conflit, les professionnels de santé devront répondre de leurs actes à travers, non pas ce qu'ils ont fait, mais à travers ce qu'ils en ont écrit. On voit donc comment à partir d'un rôle particulier du langage écrit se dégage l'idée conjointe de *valeur* à accorder à l'écrit d'une part, à l'acte réalisé d'autre part (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

Très étroitement liée aux différents rôles du langage, la valeur de la pratique scripturale, de l'écrit qui s'y rapporte et de l'acte qui constitue l'objet même de la pratique d'écriture est elle-même fonction de plusieurs éléments. D'une part, l'utilisation qui est faite de l'inscription écrite. Outre l'inscription dans le temps et dans l'espace, l'écriture autorise un regard rétrospectif avec des possibilités d'utilisation diverses : responsabilité de l'auteur en cas de conflit, lecture par les équipes qui prennent le relais, surveillance et contrôle de la part des supérieurs hiérarchiques, comptabilisation des actes par les administrations. D'autre part, la distance entre le statut du scripteur et celui du lecteur qui s'en accapare va intervenir tout autant que la qualité de la signalisation de l'acte et de la dimension symbolique qui s'y rapporte. L'acte est décrit à travers ses éléments constitutifs, son organisation, sa chronologie et les différents partenaires qu'il implique mais ces indications sont portées différemment selon les scripteurs (investissement dans la profession, dispositions particulières à l'écriture, rapport aux hiérarchies, degré d'expertise...) : la façon de dire faisant partie « du sens du dire » (Bautier, 1995), écrire sur l'action ou écrire l'action ne se réduit donc pas à une simple « transcription ».

L'écriture est ainsi le reflet de l'action et constitutive de cette dernière, mais pour autant, elle ne peut guère rendre compte de la complexité des situations de

formation professionnelle. En effet, des résultats insuffisants dans le premier domaine ne sont pas nécessairement corrélés avec de faibles compétences dans l'autre, et il ne faudrait pas tomber dans le piège d'une association trop simpliste qui conduirait à dire que, dans tous les cas, l'écriture sur l'action permet d'optimiser l'action elle-même. Ce serait minimiser la complexité de l'acte d'écriture, la variété des compétences mises en jeu lors de la pratique scripturale, mais aussi les incidences de l'histoire personnelle du scripteur sur cette même pratique. Un scripteur qui n'a eu que très peu de contacts avec la pratique scripturale, et qui se considère comme un faible scripteur ne tire pas les mêmes bénéfices de sa pratique d'écriture que son confrère. Est-ce à dire que son action en est amoindrie ? Sans répondre par l'affirmative ou la négative à cette question, nous dirons plutôt que par le biais de la pratique scripturale, les acteurs explorent une dimension de l'action (dont l'action professionnelle) que d'autres n'explorent pas lorsqu'ils se mettent (ou sont mis) à l'écart des pratiques d'écriture. C'est précisément à la mise en place, au fonctionnement et à la valorisation de cet « espace réflexif » que nous nous intéressons ici.

## TOUT LE MONDE N'ÉCRIT PAS L'ACTION

Dans le domaine de la santé, comment les étudiants en formation professionnelle posent-ils la question de l'écriture et de l'action ? Chez les infirmiers et les sages-femmes, l'analyse des discours montre un premier paradoxe puisque d'un côté, les étudiants pensent majoritairement l'écriture dans ses fonctions de « transcription » des actes réalisés, et de l'autre, ils reconnaissent pleinement la responsabilité du scripteur qui doit toujours être en mesure de répondre de son acte scriptural. Les étudiants de première année à l'institut de formation en soins infirmiers associent trois fois moins souvent les idées d'écriture et d'acte que ceux de deuxième année (11 % en 1<sup>re</sup> année et 34 % en 2<sup>de</sup> année) (8). Les discours témoignent ainsi d'une confrontation entre un héritage issu de la tradition scolaire qui se perpétue au sein de la formation professionnelle (l'écriture permet de noter, conserver, communiquer aux autres) et la découverte d'une réalité nouvelle où l'écriture engage son auteur au point de l'amener à comparaître devant la justice en cas de conflit. Il s'agit d'une question particulièrement sensible dans le secteur paramédical où l'on pourrait aisément réinterpréter le postulat austinien en disant que « faire, c'est écrire » puisque tout acte pratiqué doit être transcrit afin d'avoir la preuve de son existence. À l'inverse, tout ce qui n'a pas été écrit peut être considéré comme n'ayant pas été réalisé. Cet apprentissage que les étudiants font au cours de leur formation entre en conflit avec le sens commun ; il conduit d'ailleurs à une évolution du rapport à l'écriture au cours de la formation (Balcou-Debussche, 2001).

---

8 - Les éléments statistiques sont issus des analyses de textes produits pour les besoins de la recherche (cf. note n° 4).

Plus on monte dans la hiérarchie des professions de santé, plus l'écriture et l'acte sont étroitement liés : 3 % des ambulanciers saisissent le concept d'action dans leurs textes, 8 % chez les aides-soignants, 23 % chez les futurs infirmiers et 30 % chez les sages-femmes. Dans les professions où les acteurs ne sont pas amenés à écrire leurs actes, en l'occurrence chez les ambulanciers, on ne retrouve pas cette focalisation sur l'aspect indispensable de l'écriture puisque, fidèles au sens commun, les ambulanciers pensent les fonctions de communication et d'expression comme les deux fonctions premières de l'écriture, sans conférer à cette dernière un statut particulier, notamment par rapport à leur profession. On mesure ainsi à travers les discours comment l'inscription dans des pratiques professionnelles particulières modifie le rapport à l'écriture, mais on voit aussi comment le discours résiste à cette transformation. Les étudiants de l'institut de formation en soins infirmiers et de l'école des sages-femmes continuent majoritairement à parler de l'écriture comme d'un acte de « transcription » alors que plusieurs indicateurs montrent qu'ils ne la réduisent pas à cette seule dimension.

## Rapport à l'écriture professionnelle

Quel rapport les étudiants entretiennent-ils avec l'écriture professionnelle (9)? Les travaux portant sur les types de lectures prisés par les hommes et les femmes montrent que, plus que l'intensité de la lecture, ce sont les fonctions et contenus qui les séparent. Ainsi, la littérature professionnelle n'est lue que par 23 % des femmes contre 44 % chez les hommes alors que pour la « grande littérature » c'est l'inverse, soit 43 % des femmes et 24 % des hommes (Garbe, 1993, p. 189). Chez les étudiants, il faut considérer que les écrits professionnels sont, *a priori*, lus par nécessité, en relation directe avec les cours et l'écriture du mémoire professionnel.

Lorsque l'on interroge les étudiants sur un éventuel investissement de leur part dans l'écriture professionnelle, les discours tenus rendent compte de plusieurs tendances. D'une part, l'écriture professionnelle ne fait pas partie de leurs préoccupations ni de leurs projets. Saturés de pratiques d'écriture, les étudiants pensent plutôt la sortie de la formation professionnelle comme un temps « sans » écriture. Ils disent néanmoins que si quelqu'un les sollicite pour écrire sur leur profession, ils sont éventuellement prêts à répondre à la demande. Les propos, tenus à la fois par les infirmiers et les sages-femmes, témoignent dans l'ensemble d'une insécurité très prononcée par rapport aux compétences scripturales : « *Pas pour l'instant, je n'ai pas vraiment l'habitude de partager mes écrits, je ne sais pas si j'ai assez confiance en moi pour l'offrir*

9 - Nous définissons l'écriture professionnelle comme étant celle qui est essentiellement diffusée par le réseau des revues et publications professionnelles.

*aux autres. J'ai des doutes sur moi d'abord, j'ai un peu peur en montrant mes écrits de montrer mes failles, ce n'est pas évident de se montrer tel qu'on est et de se voir tel qu'on est.* » (futur infirmier, 1<sup>re</sup> année) Cette insécurité est d'ailleurs renforcée par une image diffuse et imprécise des réseaux de diffusion des écrits professionnels. Lorsque l'on est étudiant à La Réunion, la plupart des espaces professionnels ouverts au dire ou à l'écrire sont lointains et l'éloignement géographique ainsi que l'image de la métropole ne favorisent pas forcément un investissement dans le domaine de l'écriture professionnelle. Cette situation peut d'ailleurs, en partie, expliquer l'utilisation de voies non professionnelles pour diffuser les écrits (Pizurki et al., 1988).

L'écriture professionnelle est souvent pensée comme une offrande de la part du scripteur sans qu'il y ait forcément un gain pour lui. Les idées de générosité et de don de soi, voire de sacrifice, sont fortement valorisées et elles sont à mettre en relation avec un héritage associant à la fois l'infirmière, la femme et les soins à l'autre (l'enfant, l'époux, le patient) et indirectement le maternage, le soutien, l'émotivité et la subjectivité (Pizurki et al., 1988). Le témoignage suivant en rend compte : « *Les infirmières n'ont peut-être pas grand chose à gagner mais beaucoup à donner, à apprendre aux autres, je ne connais pas encore vraiment le métier d'infirmière, mais j'ai l'impression qu'on aura à apprendre aux autres, qu'il y a quelque chose de caché, qu'on ne sait que quand on est infirmière, je le saurai dans trois ans, quand je ferai partie de la secte, quelque chose qu'elles sentent, c'est le mot, ce n'est pas objectif. Relever le défi, ce serait de pouvoir exprimer par l'écriture ce truc-là.* » (future infirmière, 1<sup>re</sup> année)

156

On voit donc comment les discours restent empreints d'une spécificité affective qui n'est pas toujours remise en cause et qui est fortement liée à de prétendues caractéristiques féminines. Si l'écriture professionnelle en est le reflet, elle en est aussi constitutive. À travers les écrits qu'elles produisent, les professions paramédicales construisent une image de la place qu'elles entendent occuper dans le secteur de la santé et la formation a un rôle non négligeable à jouer sur ces questions. Certaines infirmières sont conscientes du rôle que l'écriture joue(ra) dans la reconnaissance de leur profession : « *D'abord la profession infirmière, elle écrit peu. Je pense qu'il y aurait à gagner, ne serait-ce que par la valorisation de ce qui est effectué, ne serait-ce que cela, parce qu'il s'en fait des choses, il s'en fait énormément, mais c'est vrai que notre culture c'est le geste technique, c'est hyper important.* »

Les discours font enfin apparaître l'idée que, même si l'écriture professionnelle fait peu partie des préoccupations des étudiants, plus le niveau de formation monte, plus les acteurs se positionnent en faveur de possibilités de réflexion sur l'action, y compris par le biais de l'écriture. Cela va d'ailleurs de pair avec une reconnaissance accrue de cette activité comme faisant partie intégrante du travail de l'étudiant, voire du travail du (futur) professionnel.

## LES PRATIQUES SCRIPTURALES : UN LIEU DE CRISTALLISATION DES DIFFÉRENCIATIONS

Dans le discours des étudiants en formation, l'association « écriture-réflexion-prise de distance » est rarement effectuée et ce, quelle que soit la formation (10). Pourtant, l'écrit permet l'exercice d'opérations spécifiques (stockage des informations, mémorisation, manipulation, décomposition, analyse, décontextualisation, réorganisation de la communication orale, classification, reclassement des informations, extension du savoir, nouvelles mises en relation, aide à la prise de conscience) (11) et les attitudes de mise à distance jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Mais ce sont des éléments que les étudiants en formation mobilisent peu dans leurs discours : ils disent qu'ils écrivent pour communiquer, conserver des données, mais pas (ou peu) pour réfléchir, penser ou prendre de la distance par rapport à leurs actions. Le même type de résultats s'observe d'ailleurs chez les futurs enseignants et les éducateurs (Dejemeppe, Dezutter, 2002).

Du côté des institutions de formation, la situation est presque identique puisqu'on s'aperçoit que la prise de distance que l'écriture autorise n'est ni véritablement valorisée, ni légitimée. Lorsqu'elle est mentionnée, c'est à travers le discours oral de tel formateur qui en a conscience mais on peut dire que globalement, l'institution ne prend pas en compte ce travail d'analyse que permet l'écriture. Cela signifie-t-il qu'elle est inexistante ? Pas du tout, car on s'aperçoit que cette fonction est travaillée indirectement, par les étudiants eux-mêmes.

### La gestion des cours : écritures et réécritures

157

Les réécritures des cours sont menées par la majorité des étudiants dans les écoles d'aides-soignants, de sages-femmes et d'infirmiers. En situation de cours, le souci premier des étudiants est de noter un maximum de données si bien que l'activité principale se traduit par une écriture quasi-intégrale de la parole. L'étudiant ne s'encombre l'esprit ni avec la sélection d'informations, ni avec la réflexion sur ce qui est dit, ni avec le souci de compréhension du propos tenu : « *Ils notent mot à mot, s'il leur manque le "et", ils demandent de répéter la phrase.* » (formateur). Le rythme du cours dépasse souvent de loin la capacité des étudiants à écrire rapidement, mais la plupart du temps la situation se déroule sans heurts car le formateur est largement sollicité ; il finit par s'adapter aux possibilités de son groupe.

10 - Dans des textes produits pour les besoins de la recherche sur la question du lien entre écriture et formation professionnelle, ce sont les sages-femmes qui évoquent le plus cette possibilité (16 %) alors que les ambulanciers ne l'évoquent pas du tout.

11 - Voir les travaux de L.S. Vygotski et de J. Goody.

Que se passe-t-il après les cours ? Dans la grande majorité des cas, la « transcription » est suivie par une réécriture personnelle hors cours. Le cours saisi *in situ* prend alors le statut de brouillon, et la réécriture personnelle supplée à ce premier essai en offrant un travail plus soigné, mieux organisé et plus agréable à parcourir. Ce travail de réécriture n'est pas un travail de recopie du premier jet. Si le plan général est rarement modifié, les transformations portent surtout sur les relations entre les phrases ou les phrases elles-mêmes : déplacements, substitutions et suppressions sont les opérations linguistiques les plus couramment pratiquées. La réécriture conduit à engager une réflexion sur ce qui constitue l'essentiel du propos et à éliminer les éléments non indispensables ou superflus (Goody, 1977).

Ces pratiques de réécriture ne sont pas vécues comme des pertes de temps, et les étudiants leur reconnaissent des fonctions et valeurs multiples : capacité à travailler la force de la lecture et à « s'emparer du texte » (Fabre, 1993), appropriation des savoirs et du discours de l'autre, mise en activité (12), construction d'une « image mentale » (13) mobilisable lors des évaluations. En termes de résultats, le travail de réécriture se traduit par des effets sur l'apprentissage (Vygotski, 1985). L'activité de réécriture oblige à travailler le cours, à le lire, à le questionner : c'est donc un moment privilégié que l'étudiant accorde à un retour sur les savoirs qui lui ont été dispensés. Cette activité a des incidences sur la compréhension que l'étudiant a de son cours, ainsi que sur la capacité à mémoriser des informations qui en sont issues (Goody, 1977) : il s'agit d'un investissement utile sur les court, moyen et long termes (préparation des évaluations et construction d'outils pour l'exercice professionnel).

## Le cas des ex-professionnels

Pour la plupart des étudiants, cet apprentissage est un héritage élaboré à partir de pratiques variées et de socialisations diverses dans le cadre scolaire, mais on s'aperçoit que certains étudiants ne connaissent ni l'intérêt de ces pratiques, ni leur utilité dans le cadre d'une formation. C'est surtout le cas chez les professionnels qui intègrent une formation en ayant pour seule base des acquis scolaires de faible niveau et qui de plus, sont souvent très lointains. Ces professionnels évoquent toutes sortes de difficultés (« *manque de mémoire* », « *fautes d'orthographe* », « *neurones qui fonctionnent lentement* »...) sauf celle qui consiste à se rendre compte qu'ils ne connaissent pas (ou peu) certaines pratiques constitutives des apprentissages réussis. Cette question est d'autant plus importante que ces pratiques ne se voient pas dans

12 - À la différence de l'écriture (ou de la réécriture), la lecture a tendance à être pensée comme une non-activité plus stérile puisqu'elle ne produit rien de visible.

13 - Pour reprendre une expression utilisée par un formateur de l'école des sages-femmes.

le cadre de la formation puisqu'elles se développent en dehors des cours. Les premiers moments de lisibilité des échecs sont les évaluations, et c'est seulement à ce moment précis que ces étudiants mesurent le décalage qui existe entre la perception qu'ils ont de leurs compétences et les attentes de l'institution. Dans le meilleur des cas, les étudiants réussissent à associer leur échec à un manque de pratiques efficaces du côté de leurs façons de gérer leurs apprentissages. Mais dans la plupart des autres cas, c'est une incompréhension totale qui suit la découverte de l'échec. C'est alors un profond découragement qui en est la conséquence immédiate : « *Je voulais tout casser, j'ai voulu me tuer, ah si ! Moi, on me dit que j'ai échoué à 0,50, à un dixième près, je travaille tous les soirs, les week-ends et tout !* » (aide-soignant en difficulté, ex-professionnel).

Si la réflexion sur les savoirs ne passe pas uniquement par les pratiques d'écriture, il n'en reste pas moins que ces dernières sont largement constitutives de ce travail de réorganisation et d'appropriation des savoirs (Goody, 1977). Réfléchir sur les savoirs dispensés pendant les cours est une pratique intellectuelle nécessaire dans le cadre de la formation professionnelle, mais son identification reste très difficile d'une part parce qu'elle se travaille à travers des pratiques non visibles dans le cadre de la formation et d'autre part parce que les institutions elles-mêmes ne les valorisent pas. D'autres tentatives mises en œuvre par certains étudiants, notamment celles qui mobilisent l'oral plutôt que l'écrit, se révèlent souvent infructueuses. Les étudiants s'en rendent compte eux-mêmes, ainsi qu'en témoigne ce futur aide-soignant : « *Les trois premiers mois de la formation, je m'enregistrais sur des cassettes et j'écoutais dans la voiture. On apprend, mais on n'assimile plus après.* »

Par rapport à l'action, c'est surtout la formation elle-même qui constitue un lieu privilégié d'objectivation pour ces ex-professionnels qui, très souvent, intègrent la formation pour changer de statut social (14) ou pour régulariser une situation professionnelle (15). L'étudiant est alors amené à mettre en relation les savoirs qu'il mobilisait jusque-là dans l'action et ceux qui sont mobilisés dans les apports théoriques relatifs à ces mêmes actions. C'est ce dont témoigne cette future aide-soignante, ex-agent hospitalier : « *Ça fait tellement longtemps et avec l'expérience qu'on a, on met l'expérience en avant. Et finalement, ça n'a rien à voir, tout ce qu'on apprend ici, ça n'a rien à voir avec ce qu'on a appris sur le tas, ah oui, rien à voir, il y a des choses qu'on fait, qu'on n'a pas le droit de faire et qu'on le sait pas, maintenant qu'on est à l'école, on prend du recul, on se dit ben finalement il ne fallait pas faire ça.* » Elle ajoute plus loin : « *Avant d'entrer à l'école d'aide-soignante, je ne voyais pas la nécessité, maintenant que je suis à l'école, je vois la nécessité, des écrits, des transmissions écrites, oui, c'est*

14 - Passer d'aide-soignant à infirmier, par exemple.

15 - C'est le cas de la promotion d'ambulanciers que nous avons étudiée.

*pour avoir un meilleur suivi, si on a oublié quelque chose c'est noté quelque part, mais avant je ne voyais pas.* » Ce passage est d'autant plus important qu'il constitue une double mise à l'épreuve. D'une part, l'étudiant procède à une réinterprétation des pratiques, des actions et des dispositifs dont il pensait connaître tous les secrets. D'autre part, il procède également à une réinterprétation de son rôle et de sa place puisque dans la plupart des cas, à l'issue de la formation, il a un statut social différent de celui qu'il avait avant son entrée en formation.

## Une pratique de production : le mémoire professionnel

Dans les différentes formations de santé, l'exigence ou non d'un mémoire professionnel au cours de la formation constitue un lieu incontournable de cristallisation des différenciations. Seuls les infirmiers et les sages-femmes sont amenés à produire un mémoire professionnel, les aides-soignants ayant uniquement l'occasion d'écrire quelques exposés dont la forme et le contenu sont fortement structurés par l'institution. Quant aux ambulanciers, leurs écrits se limitent la plupart du temps à des énoncés fournis en réponse à des questions posées, notamment en vue du contrôle des connaissances. Les « transcriptions » de cours sont même peu fréquentes puisqu'un usage massif de photocopiés rend leur pratique presque inutile (Balcou-Debussche, 2002).

Dans le cadre de leur formation professionnelle, les ambulanciers et les aides-soignants ne bénéficient pas d'un « espace réflexif » par les pratiques scripturales. Au cours de leur formation, mais également au cours de leur profession, les possibilités de réfléchir sur l'action sont rares, notamment parce qu'ils ne disposent pas de l'un des lieux qui en permettrait l'expression, à savoir l'écriture (Bautier, 1995). Ils disposent certes de la parole, mais considérer la parole et l'écriture comme des activités équivalentes serait nier tout le pouvoir symbolique conféré tant à l'écriture qu'à celui qui la produit. Les travaux de D. Fabre montrent en effet comment, dans les groupes où la compétence à lire et à écrire est plutôt rare, les non-lettrés considèrent que l'écriture métamorphose celui qui la détient et qu'elle est le plus puissant des signes discriminants (Fabre, 1993). En fait, plus les niveaux de recrutement et de formation sont faibles, plus les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture qui correspondent à des situations de soumission et qui les préparent à être exécutants : « transcription » des cours, rédaction de plans synthétiques des cours en vue de la préparation des examens (aides-soignants), pas d'écrits dont ils sont les auteurs (au sens de la production). Les activités d'écriture y sont tellement normées et cadrées qu'elles ne laissent qu'une très faible marge de manœuvre aux scripteurs. Ce sont donc des activités qui s'apparentent beaucoup plus à des restitutions qu'à des productions puisque la fonction première de ces pratiques scripturales est de permettre de « transcrire » du déjà vu (savoirs abordés par un formateur ou acte réalisé). La restitution de ce déjà vu se suffit à elle-même, ce qui éloigne de fait les étudiants de

pratiques à travers lesquelles ils seraient amenés à penser et à écrire les choses autrement que comme elles se présentent. Cette situation arrange et dérange à la fois puisque d'un côté, le fait que la réflexion sur les pratiques par le biais de l'écriture ne soit pas accessible à tout le monde confère à ceux qui la mettent en œuvre un statut particulier, de l'autre, on peut se plaindre à loisir du fait que certains acteurs « ne font rien » pour changer ou faire évoluer les choses (profession, qualité des soins, de l'accueil...) alors qu'ils ne disposent que de très peu de moyens pour y parvenir.

Pour les étudiants dont le niveau de recrutement et de formation s'éleva, en l'occurrence les infirmiers et les sages-femmes, quel rôle peut jouer le mémoire professionnel par rapport à l'optimisation des pratiques? En premier lieu, les étudiants ont potentiellement l'occasion d'observer des pratiques, non pas pour apprendre à faire à l'identique, mais pour réfléchir « sur », ce qui n'est pas du tout la même chose. Le projet de mémoire les amène en principe à établir un constat ou état des lieux qui ne peut pas se satisfaire d'une version descriptive puisqu'il s'agit bien de définir une problématique tenant compte à la fois des savoirs savants et des pratiques observées sur le terrain. L'écriture est le lieu privilégié où vont se tisser des relations entre des connaissances théoriques construites par des chercheurs et/ou des professionnels et des pratiques de terrain. En quoi cela participe-t-il de la socialisation professionnelle? D'une part, les étudiants vont construire peu à peu l'idée que les pratiques perçues la plupart du temps comme des pratiques ordinaires peuvent donner lieu à des recherches « de haut niveau » : elles sont alors pensées non pas comme des activités insignifiantes et dignes de peu d'intérêt mais comme des actes authentiques qui participent à la construction d'un ensemble et qui ont une valeur (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). D'autre part, la lecture de recherches va permettre de lire les pratiques autrement qu'à travers le regard qu'on leur porte d'habitude, ce qui a pour conséquence première d'enrichir l'approche que les acteurs peuvent avoir des faits. Un nouvel éclairage sur des faits peut amener les acteurs à entrevoir de nouvelles propositions d'actions, mais il peut aussi permettre de réhabiliter des acteurs dont on n'apprécie pas toujours à leur juste valeur l'engagement ni la place qu'ils occupent.

Écrire sur des pratiques oblige aussi à se questionner sur le choix des mots qui désignent les choses ainsi que sur ceux qui rendent compte des actions. Autrement dit, écrire sur la pratique oblige à affiner cette dernière. La pratique scripturale conduit à se poser des questions de désignation (comment nommer les choses), de traitement (comment saisir les choses, les faits), d'exposition (comment les montrer, en rendre compte), de structuration (comment les organiser, les hiérarchiser) et de construction sémantique (comment analyser et donner sens à ce qui est observé). Le discours est une pratique avant d'être un moyen de s'exprimer sur des pratiques (Guigue-Durning, 1995) et il est un lieu de mise en scène d'un langage qui construit les réalités sociales. Selon que l'on choisit tel mot ou tel registre plutôt que tel autre, le lecteur ne construit pas la même réalité.

Pour autant, il ne suffit pas d'être pensé comme un scripteur, ou comme un producteur potentiel de mémoire professionnelle pour que les bénéfices de l'écriture (dont le fonctionnement d'un espace réflexif) soient effectifs. La présence ou non d'un mémoire est certes un élément différenciateur entre diverses formations professionnelles, mais d'autres différences non moins importantes existent au sein même des lieux où la demande institutionnelle légitime l'existence du mémoire professionnel.

## **Produire un mémoire professionnel : des différences de sens et de valeur**

Sur le plan de sa définition stricte, le mémoire professionnel des futurs infirmiers équivaut sensiblement à celui de l'école des sages-femmes. Par contre, un certain nombre de pratiques effectives ralentissent et amoindrissent considérablement les effets formatifs et réflexifs que pourrait avoir le mémoire professionnel. Ces freins sont de plusieurs ordres.

Tout d'abord des freins organisationnels propres aux institutions de formation, sans que ces freins soient d'ordre structurel ou législatif : à l'institut de formation en soins infirmiers, si le mémoire professionnel doit en principe être géré sur trois années de formation, on s'aperçoit en fait qu'il est développé, dans la plupart des cas, sur à peine deux années effectives, pour ne pas dire une seule. En second lieu, des freins d'ordre pédagogique : les formateurs eux-mêmes font état de pratiques différenciées qui correspondent à des conceptions différentes de ce qu'est le mémoire professionnel au sein de la formation, d'où un manque de consensus qui a tendance à « dérouter » les étudiants. En troisième lieu, des freins d'ordre humain, qui se situent du côté des étudiants et de leurs représentations d'eux-mêmes – représentations souvent négatives – en tant que scripteurs. Enfin, des freins qui relèvent du statut social et de la valeur symbolique de la profession parmi les autres professions de santé. La profession de l'infirmier en formation est construite socialement, hiérarchiquement et symboliquement par rapport à la profession de sage-femme qui bénéficie d'une plus grande autonomie par rapport au pouvoir médical, notamment à travers son habilitation à la prescription. Sur ces quatre points, des différences importantes séparent l'institut de formation en soins infirmiers et l'école des sages-femmes.

L'analyse des mémoires professionnels réalisés par les étudiants montre également des différences relatives aux divers temps d'élaboration. Chez les infirmiers, le recueil des données s'effectue essentiellement par le biais de questionnaires (en moyenne 15 à 20 questionnaires sont analysés) alors que chez les sages-femmes, deux modes de recueil sont souvent associés (questionnaire ouvert et entretien). Dès lors que l'on se situe dans le paradigme de l'action et que l'on se propose d'analyser un champ d'activité professionnelle, l'observation directe est nécessaire (Fournet,

Bedin, 1998), mais force est de constater qu'elle est quasi-absente dans le travail d'élaboration des mémoires professionnels, notamment chez les futurs infirmiers. Les investigations réalisées – dont les approches par la seule voie du questionnaire – sont donc très réductrices par rapport à la complexité des réalités sociales. Les différences entre les futurs infirmiers et les sages-femmes ne sont d'ailleurs pas moindres du côté de la « mise en mots », notamment si l'on considère la distinction faite par M. Guigue-Durning entre les mémoires professionnels. L'auteur identifie d'une part des mémoires dans lesquels les modalités de présentation utilisent des techniques d'ordre spatial pour soutenir et accompagner l'effort de la pensée, et d'autre part des productions dans lesquelles « les stratégies de classification s'apparentent plus à des procédures de rangement qu'à des opérations mentales abstraites centrées sur la construction de catégories » (Guigue-Durning, 1995, p. 131). Les mémoires professionnels des futurs infirmiers correspondent majoritairement à cette seconde catégorie: ils obéissent à une structuration fortement guidée par les instructions des formateurs, structuration qui se retrouve dans le plan adopté par la grande majorité des étudiants (constat réalisé sur le terrain, exposé des théories mobilisables sur le thème étudié, exposé des méthodes d'investigation, analyse des données). À l'inverse, chez les sages-femmes, la structuration du propos est différente d'un mémoire à l'autre – ce qui atteste de constructions singulières, mises au service du projet de l'étudiant – et l'agencement des différentes parties du mémoire professionnel s'organise autour d'une intention qui vise à sensibiliser, démontrer ou convaincre.

L'ensemble de ces éléments montre ainsi que, globalement, les futurs infirmiers bénéficient de possibilités statutaires de se positionner comme acteurs réflexifs sur leurs pratiques mais les freins sont tels durant leur formation que seuls quelques-uns d'entre eux réussissent à fournir un mémoire professionnel qui retienne l'attention. À l'école des sages-femmes, les organisations mises en place, les relations humaines et professionnelles témoignent à l'inverse d'une volonté de former des étudiantes actives, autonomes et initiatrices de nouveaux développements de la profession. En amenant les futures sages-femmes « à circuler dans diverses strates de sens » (Bucheton, Chabanne, 1999), le mémoire professionnel prend une place centrale dans le dispositif alors que pour les futurs infirmiers, l'élaboration du mémoire reste globalement pénible, tout en produisant de moindres résultats. En atteste ce propos : « *Les méthodes de contourner le principe sont innombrables: plagiat "déplacé" d'un document existant (un peu d'habileté et ça marche très bien), regroupement de plusieurs travaux existants afin d'en tirer des généralités (elles aussi déjà existantes). Bon nombre de mémoires sont bouclés la veille, voire le jour même (passer les dernières nuits à faire son mémoire est plutôt courant, à ces heures avancées, cela se rapproche plutôt de l'écriture automatique).* » (étudiant infirmier, 2<sup>nde</sup> année)

## Conclusion

Les résultats que nous mettons en évidence permettent une lecture à deux niveaux. En premier lieu, les pratiques d'écriture proposées aux étudiants en formation varient considérablement d'un espace à un autre, et selon les niveaux de qualification et de recrutement, on passe du professionnel non (ou peu) -scripteur (l'ambulancier) au professionnel producteur de savoirs (les sages-femmes). En même temps, on passe du praticien centré sur l'exécution de l'action au praticien pour qui la réflexion sur l'action est facilitée et légitimée. Plus on monte dans la hiérarchie des formations, plus les pratiques d'écriture et les fonctions de l'écriture sont diversifiées et travaillées comme un potentiel intellectuel, cognitif, socioprofessionnel, voire culturel. Ce premier niveau d'analyse nous semble utile, tant pour les acteurs de la formation que pour les décideurs car il permet de réfléchir à la nature, à la fréquence et à la place des pratiques scripturales dans la formation professionnelle. À terme peut se profiler l'idée de réhabilitation de ces pratiques et de gestion optimale de l'accompagnement dont elles doivent faire preuve.

Un second niveau de lecture permet de mettre l'accent sur le fait que, au-delà des pratiques scripturales et de la mise à distance qu'elles autorisent, l'analyse des pratiques d'écriture permet une déconstruction de certains rouages organisationnels et des volontés sociopolitiques qui légitiment leur existence. L'accès à un « espace réflexif » par les pratiques scripturales fait l'objet de différenciations et au-delà de celles qui sont immédiatement perceptibles, il s'agit bien d'un lieu où se fondent des questions non moins importantes de stratifications sociales, de positionnements individuels et d'exercice de pouvoirs. Dès lors, on comprend mieux pourquoi il n'est pas si simple de changer les pratiques, y compris celles qui paraissent souvent les plus insignifiantes. Les espaces d'écriture correspondent à des espaces de réalisation et de marquage professionnels (telle profession écrit dans tel dossier, pas dans l'autre), et ce sont des enjeux fondamentaux qui se jouent derrière ce que bon nombre d'acteurs considèrent comme des « pratiques très ordinaires ». Ainsi, c'est avec prudence et curiosité qu'il y a lieu d'observer les orientations actuelles dans le domaine de la santé. Sous prétexte de gains de temps et d'accroissement de la lisibilité, la volonté de normalisation des pratiques d'écriture dans les institutions hospitalières ne doit pas faire oublier le risque qu'il y a à normaliser « l'espace réflexif » des acteurs qui en assurent le fonctionnement. Mais il faut aussi réfléchir à ce qu'engendre un cadrage de plus en plus effectif des pratiques scripturales (remplir un dossier pour le patient à l'aide de croix, par exemple) pour certaines professions qui cherchent encore leur affranchissement, notamment par rapport au pouvoir médical. Il nous semble que la profession infirmière a (aurait) beaucoup à gagner en explorant tout ou partie de ces réflexions.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT J.-P. (1993). – « Être soi : écritures ordinaires de l'identité », in M. Chaudron, F. De Singly, *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI, pp. 45-48.
- AUSTIN J. L. (1962).- *How to do things with words*, Cambridge, MA, Harvard University Press, titre français (traduction de G. Lane) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éd. du Seuil, 1991, 189 p.
- BALCOU-DEBUSSCHE M. (2003). – « Pratiques scripturales et publics de faible niveau de qualification en formation professionnelle : usage des photocopiés et accès différenciés à la construction de savoirs », in Actes du colloque AECSE (CD-Rom), Lille.
- BALCOU-DEBUSSCHE M. (2004). – *Écriture et Formation professionnelles. L'exemple des professions de la santé*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 264 p.
- BAUTIER E. (1995). – *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 228 p.
- BERNARDOU A. (1996). – « Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 29-41.
- BERNOUX P. (1985). – *La sociologie des organisations*, Éd. du Seuil, 382 p.
- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (1999). – « Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle » (conférence d'ouverture), in R. Étienne (établi par), « *Le mémoire* » comme élément de socialisation professionnelle. *Quelle insertion professionnelle par l'écriture d'un mémoire ?* Pôle Sud-Est des IUFM, Séminaire de La grande Motte, 10, 11 et 12 juin 1999, pp. 7-16.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 253 p.
- DEJEMPEPE X., DEZUTTER O. (2001). – « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? » in *Recherche et formation*, « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », n° 36, Paris, INRP, pp. 89-111.
- DELAMBRE P. (1994). – « Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », in *Éducation permanente*, « Écriture, travail et formation », n° 120, pp. 73-93.
- FABRE D. (1993). – « Introduction », in *Écritures ordinaires*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI, pp. 11-30.
- FABRE D. (1993). – « Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques », in B. Fraenkel (dir.), *Illettrismes : variations historiques et anthropologiques*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI, pp. 171-179.
- FOURNET M. et BEDIN V. (1998). – « Le mémoire professionnel. Un "discours-objet" médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques », in *Recherche et formation*, « Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la formation », n° 27, Paris, INRP, pp. 123-138.
- GARBE Ch. (1993). – « Les femmes et la lecture », in M. Chaudron, F. de Singly, *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou, BPI.
- GOODY J. (1977, trad. 1979). – *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (traduction et présentation de J. Bazin et A. Bensa), Paris, Éd. de Minuit.

GROSJEAN M., LACOSTE M. (1999). – *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, Presses Universitaires de France, 225 p.

GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan.

LACOSTE M., (1995). – « Parole, action, situation », in J. Boutet, *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, pp. 23-44.

LAHIRE B. (1998). – « Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire », in *Recherche et formation*, « Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et la formation », n° 27, Paris, INRP, pp. 15-28

PETITAT A. (1994). – « La profession infirmière. Un siècle de mutations », in P. Aiach, D. Fassin (dir.), *Les métiers de la santé. Enjeux de pouvoir et quête de légitimité*, Paris, Anthropos, pp. 227-259.

PIZURKI H., MEJIA A., BUTTER I., EWART L. (1988). – *Le rôle des femmes dans les soins de santé*, Organisation mondiale de la santé, Genève, 176 p.

ROPE F. (1994). – « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français », in F. Ropé et L. Tanguy, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 63-93.

SCHON D. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

SCHWEYER F.-X. (1996). – « La profession de sage-femme : autonomie au travail et corporatisme protectionniste », in *Sciences Sociales et santé*, vol. 14, n° 3, pp. 67-100.

VYGOTSKI L.S. (1985). – *Pensée et langage* (traduction de F. Sève), Paris, Éd. Messidor/Éd. Sociales.

## PÉDAGOGIE FREINET / PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE, AUTRES POINTS DE DIVERGENCE

MARTINE BONCOURT\*

### Résumé

*Issue de la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle (PI) s'en distingue dès l'origine (années 60, Fernand Oury) par le rapport qu'elle entretient avec la psychanalyse et, partant, avec la Loi dont les institutions sont les piliers. Aujourd'hui, l'ancrage de la PI dans le freinétisme semble moins évident, notamment pour ce qui concerne le rapport à la poésie, à l'imaginaire et à l'expression des enfants. L'hypothèse est qu'il faut voir là les effets conjugués d'une relative nouveauté des partisans de la PI dans la profession et dans le freinétisme, de l'influence du discours de l'IUFM et de celle d'Oury lui-même qui avait, du texte libre en particulier, une tout autre vision que Freinet.*

### Abstract

*Institutional Pedagogy (IP) originates in Freinet pedagogy but ever since it was founded by Fernand Oury in the 1960's, it has shown a different attitude towards psychoanalysis and therefore towards the Law and the institutions which support it. Nowadays, the roots of IP in Freinet pedagogy are less apparent, especially as regards its attitude towards poetry and children's imagination and expression. This is due to several combined reasons: first the relative novelty of IP advocates in the teaching profession; second the influence of the training in IUFM's (French teacher training colleges); third the influence of Fernand Oury himself, whose conception of 'free text' in particular was quite different from Freinet's.*

167

\* - Martine Boncourt, laboratoire CIVIC, Rouen.

C'est de la rencontre entre la pédagogie Freinet et la psychanalyse qu'est née la pédagogie institutionnelle (PI), tendance Oury. On sait les liens et les désunions qu'ont connus les deux mouvements, et il est certain qu'outre des rapports souvent difficiles entre leurs deux leaders (1), des divergences de conceptions pédagogiques ont rendu chaotique la cohabitation, en particulier celles qui concernent la place que pouvaient prendre dans la compréhension des phénomènes de classe les quelques outils que la psychanalyse prête au pédagogue.

Aujourd'hui, la PI a réintégré le mouvement Freinet et, tout en restant minoritaire, elle a marqué un grand nombre des pratiques de l'ensemble de ses militants. On la retrouve le plus fréquemment dans ce qu'on appelle des « champignons », sortes d'îlots de réflexion de praticiens, qui poussent un peu partout en France et que des chercheurs autorisés viennent parfois soutenir ou éclairer (J. Pain, F. Imbert...). Mais la place – toujours très relative – que prennent la psychanalyse et les institutions construites dans sa sphère constitue-t-elle encore l'unique point de divergence entre les deux tendances du mouvement? Certes, les uns et les autres maintiennent la « tradition » des techniques Freinet de base : texte libre, journal, correspondance, sorties-enquêtes, mais la part accordée à l'expression, à la création enfantine et, partant, l'intérêt pédagogique et éducatif qu'on lui reconnaît, ont-ils évolué de la même manière dans les deux groupes? En d'autres termes, comment freinétistes et institutionnels vivent-ils aujourd'hui, dans leur classe, ce qu'on a appelé dans les années 60 la « créativité », avant que terme et concept ne tombent ensuite en désuétude (2)? Y a-t-il divergences? Comment se manifestent-elles et qu'est-ce qui est à l'origine, chez les institutionnels, de l'évolution de certains des fondements de la pédagogie Freinet?

168

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions, je développerai assez longuement les résultats et les conclusions d'une enquête sur la poésie. Cependant, malgré ce détour, nécessaire pour appuyer ma démonstration, l'objectif de cette étude n'est pas de montrer quelles sont les différences de comportement sur l'axe très particulier de la poésie mais de voir comment, à travers elles, se manifestent des divergences de fond sur les grandes lignes, les valeurs du mouvement, dont ces deux pédagogies sont issues.

---

1 - Voir R. Fontvieille, *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant*, Méridiens-Klincksieck, 1989.

2 - Voir C. Brasseur, *Étude sur l'évolution d'un discours didactique: la créativité à l'école durant la période 1968-1985*, thèse sous la direction de M. Tardy, Strasbourg, 1993.

## Enquête

Dans cette enquête destinée à comparer les comportements vis-à-vis de la poésie, j'ai interrogé au cours de l'année scolaire 1995-1996 125 enseignants de l'école élémentaire répartis selon la pédagogie pratiquée en : « freinet » (38 individus), « non-freinet » (56) et « institutionnels » (31).

Les 56 enseignants qui constituent la population des « non-freinet » ont été contactés essentiellement en Alsace. Par souci de simplification, j'ai nommé ainsi tous ceux qui ne se reconnaissent pas comme adeptes de la pédagogie Freinet ou la pédagogie institutionnelle, mais qui pratiquent ce qu'ils nomment un « mélange de méthodes », consciente du fait qu'il est tout à fait réducteur de définir un ensemble de personnes par ce qu'elles ne sont pas.

Quant à la population des freinetistes et des institutionnels, elle constitue ce qu'on appelle un « échantillonnage à la source », c'est-à-dire qu'elle a été contactée soit par l'intermédiaire d'un tissu relationnel, soit pendant les congrès du mouvement – au cours desquels les uns et les autres se retrouvent, signe manifeste de la réintégration des institutionnels à l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne). Par simplification et pour les distinguer à la fois du fondateur et de ses descendants naturels, les adeptes de la pédagogie Freinet seront désignés indifféremment par les termes de « freinetistes » ou de « freinet » auquel on aura fait perdre la majuscule.

Le biais apporté par cet échantillonnage dit « stratifié » (les catégories, dont certaines : PF et PI, sont grossies hors proportions, représentent les strates) sera en partie corrigé par le renvoi permanent à un pourcentage. La discutabile représentativité de notre échantillon constituerait sans doute une limite importante si le but poursuivi par cette enquête était d'estimer statistiquement des attitudes globales. On tolérera cependant ce défaut de non-représentativité dans la mesure où il s'agit plutôt de vérifier des hypothèses portant sur des relations et des comparaisons.

## Du côté de chez Freinet : le bain quotidien

Comme on pouvait s'y attendre, les praticiens freinet donnent à voir, sans ostentation, des signes manifestes d'une très grande richesse en matière de réflexion et de pratiques pédagogiques sur la poésie. Observons pour nous en convaincre le tableau 1, dans lequel sont regroupées toutes les informations concrètes relatives aux pratiques qui ont cours chez les uns et chez les autres. Dans tous les cas, mis à part le temps annoncé comme étant consacré à la poésie et qui est sensiblement le même partout, les indicateurs vont dans le même sens, c'est-à-dire que les freinet ont une longueur d'avance. D'une part, le nombre de poèmes étudiés ou appris par cœur

est toujours beaucoup plus important, les chiffres allant parfois du simple au double (50 contre 25 pour les PI, 24 pour les non-freinet). D'autre part, ils font état de pratiques plus démocratiques puisqu'ils sont les moins nombreux à choisir seuls le corpus de poèmes étudiés.

Enfin, on ne s'étonnera pas de l'avance des freinet en matière de création poétique, la créativité étant l'un des axes forts de la pédagogie active, comme l'a montré, entre autres, C. Brasseur (3). Il faut noter enfin et surtout que c'est dans ce groupe que l'on trouve le plus de maîtres qui prétendent vivre avec leurs élèves un « bain poétique quotidien », ce dont témoignent les expressions utilisées pour répondre à l'ensemble du questionnaire : « Commencer chaque journée en beauté », « présence permanente », « immersion dans un bain de textes poétiques variés », « des heures et des heures de poésie sans lassitude »...

	freinet	institutionnels	non-freinet	chi 2
consacrent plus d'1 heure hebdo. à la poésie	43	46	42	0,5
étudient plus de 30 poèmes par an	50	25	24	<b>0,08</b>
apprennent par cœur plus de 20 poèmes par an	62	38	25	<b>0,02</b>
le maître choisit seul	14	23	31	0,2
présentation	87	59	61	<b>0,01</b>
mémorisation	42	54	75	<b>0,005</b>
création	87	77	70	0,15
bain quotidien	29	10	9	0,02

**Tableau 1 : Quelques indicateurs de pratiques  
(en % des personnes dans chaque catégorie)**

Par ailleurs, la réponse à d'autres questions a fourni des indications immédiates, comme celle relative à leur goût personnel pour la poésie : « Êtes-vous vous-même lecteur de poèmes ? » Le score des freinet est là aussi supérieur à celui de leurs collègues (49 %, contre 41 % des PI et 34 % des non-freinet). De même, ils semblent mieux aptes à proposer à leur élèves un plus large éventail d'auteurs ; c'est en tout cas ce qui apparaît dans les réponses portant sur la question : « Quels auteurs ont votre préférence ? », dans lesquelles ils font montre d'un éclectisme plus large.

3 - C. Brasseur, *op. cit.*

Un autre indicateur d'une meilleure compétence des freinet en la matière nous est fourni par les réponses à la question : « Quels genres de poèmes ont votre préférence ? » 63 % des freinet ont voulu ou su y répondre, ce qui revient à dire qu'ils semblent plus à même de qualifier la poésie qu'ils pratiquent en classe (talonnés de très près par les institutionnels : 59 %), contre seulement 43 % des non-freinet (chi 2 significatif à 0,09). Les réponses à cette question ont par ailleurs été soumises à une classification en deux catégories que j'ai appelées « essence » et « apparence » de la poésie (4).

Ces résultats vont dans le même sens que ceux du tableau 2, plus probants parce que portant sur des données plus riches en qualité et en quantité. La même catégorisation porte ici sur les réponses à la question concernant les objectifs de la poésie à l'école élémentaire.

	freinet	institutionnels	non-freinet
apparence	n = 3 soit 9 %	n = 8 soit 28 %	n = 26 soit 50 %
essence	n = 17 soit 50 %	n = 13 soit 44 %	n = 12 soit 23 %
apparence et essence	n = 14 soit 41 %	n = 8 soit 28 %	n = 14 soit 27 %
Total	N = 34 soit 100 %	N = 29 soit 100 %	N = 52 soit 100 %

**Tableau 2 : Objectifs de la poésie, essence ou apparence (chi 2 = 0,002)**

Nota (aide à la lecture du tableau) : un même individu ayant pu donner plusieurs réponses, celles-ci peuvent toutes relever soit de l'apparence, soit de l'essence, soit se répartir dans les deux catégories.

On observera que les freinet se situent massivement dans les catégories « essence » ou « apparence et essence » de la poésie (plus de 90 % d'entre eux), pour seulement 50 % des non-freinet. 50 % de ces derniers sont dans l'exclusive apparence contre 9 % des Freinet, écart considérable. Quant aux institutionnels, ils se situent entre les deux tendances, quelle que soit la manière de lire ce tableau.

4 - La non-scientificité du concept d'essence de la poésie ne m'échappe pas. Pourquoi alors l'utiliser, alors que poètes et poéticiens s'accordent aujourd'hui pour reconnaître que la poésie est indénissable ? Parce que c'est précisément son « inutilité », son caractère fondamentalement subversif, en décalage constant avec les valeurs actuelles (rentabilité, efficacité), que par commodité et par simplification, j'ai appelé « essence ». Par exemple, des items comme le savoir (acquisition de vocabulaire, travail sur la syntaxe...) ou la mémorisation, se rangeront du côté de l'apparence, tandis que l'émotion, le jeu, le plaisir, la liberté trouveront plutôt place du côté de l'essence. Quant à la référence à l'esthétique, elle sera classée dans l'apparence si elle renvoie au côté formel de la poésie, et dans l'essence si elle ne se dissocie pas

## La cohérence des freinet

Le rapport des freinet à la poésie semble conforme à celui que le fondateur entretenait avec elle. Mais les conceptions sont-elles identiques ? Que nous révèlent les représentations en matière de poésie sur l'ancrage des actuels militants dans la pédagogie Freinet ? Les questions portant sur les objectifs de la poésie et sur les objectifs généraux de leur enseignement permettent de mettre en évidence la cohérence entre les finalités annoncées et les moyens mis en œuvre pour les atteindre.

Observons le tableau 3 dans lequel figurent, regroupées en huit points, les réponses à la première question (objectifs de la poésie). Le moindre intérêt que les freinet accordent aux savoirs scolaires liés à la poésie (35 % des items, contre 45 % pour chacun des deux autres groupes) et qui sont pour l'essentiel de type linguistique (acquisition de vocabulaire, travail sur le style, la syntaxe...) s'inscrit tout naturellement dans une perspective pédagogique globale plus axée sur des compétences dites aujourd'hui « transversales ». De même, la mémorisation systématique de textes poétiques, exercice scolaire par excellence, ne constitue pas, pour eux, une priorité.

	Freinet	institutionnels	non-freinet	chi 2
<b>socialisation</b>	13	0	5	<b>0,07</b>
<b>savoir</b>	37	45	45	0,7
<b>émotion</b>	26	16	11	0,51
<b>plaisir</b>	16	23	27	0,4
<b>créativité</b>	40	29	34	0,6
<b>mémoire</b>	10	23	36	<b>0,02</b>
<b>esthétique</b>	29	55	46	<u>0,05</u>
<b>liberté</b>	18	3	2	<u>0,06</u>

**Tableau 3 : Les objectifs de la poésie à l'école (%)**

Nota (aide à la lecture du tableau) : exemple pour l'item « socialisation », 13 % des items donnés par les freinet sont en relation avec la composante sociale de l'enseignement, de même 5 % de ceux proposés par les non-freinet. Aucun de ceux proposés par les institutionnels n'y réfère.

du contenu, si elle réfère à son pouvoir onirique, au plaisir sensuel, à l'émotion profonde. (Pour plus de précisions voir M. Boncourt, *La poésie à l'école élémentaire, l'indispensable superflu* (à paraître) chez Matrice.

En revanche, les freinet semblent négliger l'esthétique de la poésie (29 % contre 55 % et 46 %). Cela peut se comprendre si, par « esthétique », nous sommes renvoyés au beau langage, à l'exercice de style, à la joliesse des tournures, bref, une fois de plus à un travail sur la langue, sur son côté superficiel ou scolaire (cf. note ci-dessus). Admettons. Mais comment expliquer que le plaisir que la poésie procure soit, lui aussi, relativement peu évoqué par les freinet (16 % contre 23 et 27 %) ?

Peut-être faut-il relier cette observation à la représentation, encore vivace chez les actuels freinet, qu'avait le fondateur du travail de l'enfant. En effet, élément central du projet éducatif, le travail véritable, qui produit de l'objet certes, mais aussi du sens, du savoir et des compétences, est « le seul lien effectif et efficace entre les hommes » (5) et constitue de ce fait la clé de voûte d'un nouvel humanisme. On imagine alors volontiers, et sans doute à juste titre, l'élève de la classe Freinet d'autrefois occupé de sa tête et de ses mains à un travail constructif et créatif, qui exerce sur lui « une fonction salvatrice, susceptible de donner un sens à l'effort » (6). Cette vision un peu simplifiée n'exclut pas, bien sûr, le bonheur ou le plaisir, mais telle qu'elle s'impose à nous par la façon dont Freinet nous la donne à voir, la relation est loin d'être immédiate. Plaisir et bonheur semblent s'inscrire dans la même sphère que le jeu, dans lequel Freinet voyait une espèce de succédané du travail véritable, activité bourgeoise par excellence, dénuée de sens, ne correspondant en rien à l'élan vital qui se trouve en chaque enfant. « L'enfant joue lorsque le travail n'a pas réussi à épuiser toute son activité », disait-il (7).

D'ailleurs, le moindre intérêt que les actuels partisans de la pédagogie freinet accordent au plaisir dans l'enseignement de la poésie se retrouve aussi dans les objectifs généraux visés par leur enseignement global (tableau 4, réponses à la question : « Quels objectifs visez-vous dans votre enseignement, en général ? »), ce qui semble confirmer que perdurent en eux les valeurs fondatrices du mouvement qui l'emportent sur les tendances narcissiques et hédonistes actuelles (18 % contre PI 30 % et non-freinet 50 %).

Ce dernier tableau d'ailleurs confirme la pérennité d'autres valeurs premières comme la méthodologie, la socialisation, l'autonomie de l'élève ou la créativité. Les freinet accordent d'ailleurs une place de choix à ce dernier concept, fidèles en cela au fondateur qui plaçait l'enfant au centre du système, par la prise en compte et la valorisation de sa parole écrite ou orale, de sa création artistique, de sa singularité au niveau des rythmes, des centres d'intérêt, des processus cognitifs, en un mot, par

5 - C. Freinet, *L'éducation au travail*, Cannes, éd. Ophrys, 1956, p. 304.

6 - *Idem*.

7 - *Ibid.*, p. 165.

la place centrale de ce qu'il appelait « l'expérience tâtonnée ». La créativité, conçue comme faculté d'utiliser ses propres ressources quel que soit le domaine envisagé et quelles que soient les modes attachées au concept, reste pour eux chose importante.

	freinet	institutionnels	non-freinet	chi 2
<b>socialisation</b>	42	45	16	<b>0,004</b>
<b>connaissances</b>	32	32	48	0,1
<b>autonomie</b>	61	68	48	0,2
<b>plaisir</b>	18	30	50	<b>0,005</b>
<b>créativité</b>	26	12	7	<b>0,03</b>
<b>méthodologie</b>	11	3	4	0,3
<b>autres</b>	0	0	7	0,07

Tableau 4 : Les objectifs généraux (%)

## La liberté et le pouvoir de dire non

Il en va de même pour la notion de liberté en poésie, notion mentionnée par les freinet (18 % dans le tableau 3) et très peu par les autres (respectivement 3 % et 2 %). Dans les représentations courantes, la pédagogie Freinet est associée à la liberté ; elle fait partie de ce qu'on a appelé, avant que l'expression ne tombe en désuétude, les pédagogies non-directives. Freinet avait bien inventé le « texte libre », l'expression « libre », la « libre » recherche et son corollaire, « l'expérience tâtonnée ». Mais la liberté attachée à la poésie dans l'esprit des actuels freinet ne renvoie pas seulement à la fidélité aux valeurs fondatrices, elle est aussi la marque d'une perception juste de ce qu'est la poésie, l'indice d'un rapport particulièrement harmonieux avec elle.

Un autre indice relevé quant à lui de façon indirecte est la manière dont ils se sont démarqués par rapport au questionnaire. Si, dans l'ensemble, les freinet ont accepté d'y répondre, ce ne fut pas toujours de bonne grâce, et souvent en manifestant leur désaccord. Est-ce par souci de dire leur lassitude face à la demande relativement fréquente d'enquêtes, d'entretiens ou d'observations ? On peut penser aussi qu'ils manifestent ici une nouvelle fois une certaine fidélité à Freinet, qui gardait vis-à-vis de l'université une distance pas toujours bienveillante tant il craignait des intellectuels « les intentions annexionnistes » (8). G. Avanzini, qui préface l'ouvrage que

8 - « La libération de l'école populaire viendra d'abord de l'action intelligente et vigoureuse des instituteurs populaires eux-mêmes », disait C. Freinet. (E. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, Éd. de l'École Moderne Française, 1949, p. 81.)

G. Piaton consacre à C. Freinet, décèle la même hésitation chez les plus fidèles des disciples, partagés, comme le fondateur, entre le souhait de voir consacrer leurs initiatives et ce qu'il appelle « un certain complexe de clandestinité » (9). Pris en étau entre le bien-être et la chaleur du petit groupe, où la pensée est honorée le plus fidèlement possible, et le risque de la fermeture et de la non-reconnaissance, ils adopteraient une attitude médiane qui consiste à accepter l'intrusion tout en restant sur leur position. C'est précisément ce que nous observons ici.

Ou bien encore, plus authentiquement, est-ce pour ne pas nourrir une vision de la poésie mise en statistiques, donc rigide et stéréotypée, qu'ils ont marqué ici ou là leur désapprobation ? Et si tel est le cas, par cette attitude bien plus fréquente chez eux que dans les deux autres groupes (voir tableau 5 : contestation sur le questionnaire), ils fournissent une indication tout à fait intéressante sur le rapport riche et complexe qu'ils entretiennent avec la poésie, notamment par le rejet du simplisme dont ce questionnaire s'est parfois entaché par la force des choses.

	freinet	institutionnels	non-freinet
contestent	43 %	3 %	5 %

Tableau 5 : Contestation sur le questionnaire (chi 2 = 0,001)

De quelle manière signalent-ils leur opposition ? Le plus souvent par un rejet de certains termes utilisés dans le questionnaire, termes discutables, certes, mais choisis par souci de simplification et de clarté. Ainsi en est-il des verbes « enseigner » la poésie, « apprendre » ou « étudier » qu'ils sont nombreux à avoir refusés (question 10 : « Enseignez-vous la poésie à l'école ? » ; question 12 : « Combien de poèmes étudiez-vous avec vos élèves par an ? » ; question 13 : « Combien en apprennent-ils par cœur ? »), les soulignant ainsi comme impropres, soit en les encadrant, en les plaçant entre guillemets, en les affublant d'un point d'interrogation ironique, soit en les barrant et en les remplaçant par un autre considéré comme mieux approprié (« étudier » par « rencontrer »), soit encore en les commentant de diverses façons : « *Je n'enseigne pas, nous vivons en poésie* », « *La poésie, c'est l'amour, la mort, la vie, ça ne s'enseigne pas !* », « *Que veut dire "enseigner la poésie" ? [...]. « La poésie devrait s'intégrer au vécu de la classe, [...] en bref, ces demandes statistiques ne peuvent correspondre avec ce qui, à mon sens, doit être visé à travers la poésie à l'école ».*

9 - G. Piaton (préface de G. Avanzini), *La pensée pédagogique de C. Freinet*, Toulouse, Privat, 1974.

## Hésitations chez les institutionnels

Observer une classe sous l'angle étroit des pratiques en matière de poésie revient à se livrer à une opération de type métonymique : une partie contient à elle seule les éléments du tout. Ainsi, la façon dont les actuels freinet vivent et conçoivent la poésie à l'école renseigne sur leurs conceptions plus générales et montre qu'il y a bien chez eux permanence de l'ensemble des valeurs fondatrices du mouvement.

On pourra alors s'étonner de la position des institutionnels sur la poésie, à mi-chemin entre les freinet et les non-freinet, plus proches le plus souvent de ces derniers. Cette relative indifférence à l'égard d'un des axes forts du freinétisme est-elle singulière ou bien est-elle l'indice d'une attitude de distanciation généralisée vis-à-vis du freinétisme ? Ici encore, c'est la cohérence entre les objectifs assignés à la poésie et les objectifs globaux qui va fournir quelques éléments de réponse.

Interrogés sur la conformité des objectifs qu'ils assignent à la poésie à ceux de leur enseignement en général, la majorité des maîtres reconnaît qu'il y a une réelle adéquation entre les deux. Elle sera pourtant supérieure chez les freinet : 94 % d'entre eux pensent que la poésie est un des moyens d'atteindre les objectifs qu'ils ont nommés dans ce même questionnaire comme étant pour eux prioritaires, contre seulement 70 % des institutionnels et 87 % des non-freinet ( $\chi^2 = 0,01$ ). Une lecture comparative du tableau 3 : « Objectifs de la poésie à l'école » et du tableau 4 : « Objectifs généraux », confirme pour les freinet et les non-freinet l'adéquation entre les deux. Par exemple, très soucieux de la relation au groupe (42 %), les freinet ont mentionné la composante sociale de la poésie (13 %) tandis que les non-freinet, assez peu nombreux à s'y référer dans les objectifs généraux (16 %), restent réservés quant au pouvoir de socialisation de la poésie (5 %). En revanche, les institutionnels ont totalement occulté cette dimension de la poésie (0 %) alors qu'ils sont les premiers à vouloir « socialiser » les enfants (45 %). De la même manière, le savoir, priorité des priorités dans l'enseignement traditionnel, se maintient, chez les non-freinet, en position dominante (48 %, juste derrière le plaisir, il est vrai : 50 % !), et se confirme en tant que tel comme objectif de la poésie (45 %), tandis que l'importance relativement faible (32 %) que les freinet accordent au savoir dans leur enseignement général se retrouve naturellement dans celui de la poésie (37 %). Mais là encore, les institutionnels échappent à la cohérence des deux autres groupes puisque, s'ils lui octroient un statut semblable à celui des freinet (32 %), ils rejoignent le camp des non-freinet lorsqu'il s'agit d'investir la poésie de pouvoirs « pédagogisables » (45 %).

Les institutionnels donc, soit n'accordent pas à la poésie les mêmes finalités que les deux autres groupes, soit manifestent là une certaine absence de cohérence pédagogique. Comment cette attitude peut-elle s'expliquer ?

Il faut d'abord voir que ces institutionnels sont le plus souvent de jeunes enseignants. C'est dans cette catégorie que l'on trouve le maximum de personnes ayant moins de quarante ans : 77 %, contre 61 % des non-freinet et 50 % des freinet. Un meilleur indicateur nous semble être celui de l'ancienneté dans la profession, puisque actuellement un nombre important d'enseignants du primaire sortant de l'IUFM ont déjà un vécu professionnel autre, et n'accèdent à ce métier que tardivement. C'est ainsi que 55 % des adeptes de la pédagogie institutionnelle ont moins de 10 ans d'ancienneté, contre 30 % des non-freinet et 21 % des freinet.

	<b>freinet</b> n = 38	<b>institution.</b> n = 31	<b>non-freinet</b> n = 56	<b>total</b> n = 125	<b>chi 2</b>
<b>jeunes</b>	n = 19 50 %	n = 24 77 %	n = 34 61 %	n = 77 62 %	<b>0,06</b>
<b>- de 10 ans d'ancienneté</b>	n = 8 21 %	n = 17 55 %	n = 17 30 %	n = 42 34 %	<b>0,01</b>

**Tableau 6 : âge et type de pédagogie**

Nota (aide à la lecture du tableau) : 19 enseignants sont de jeunes freinet, ce qui représente 50 % de l'effectif de cette population. 21 % des freinet ont moins de 10 ans d'ancienneté.

Le discours de ces jeunes enseignants traduit leurs préoccupations légitimes de pouvoir enrayer certains débordements des élèves, sans avoir recours aux valeurs traditionnelles que sont la discipline, l'ordre ou l'autorité. Mais il est aussi très marqué par celui de l'institution, dont l'IUFM, lieu de formation récemment quitté, est l'un des vecteurs. Or les concepts à la mode y sont plus que jamais ceux de socialisation, de citoyenneté, d'éducation à la démocratie, d'autonomie... Les institutionnels sont d'ailleurs les plus nombreux à citer l'autonomie comme un objectif important de leur enseignement : 68 %, pour 61 % des freinet et seulement 48 % des non-freinet. Voilà pour eux comme pour les freinet l'objectif principal. Ils sont ainsi portés par deux courants qui servent des buts communs : l'institution et la mouvance pédagogique.

Car c'est bien à l'intérieur du mouvement Freinet que la pédagogie institutionnelle, historiquement, trouve son origine, même si la plupart de ceux que j'ai interrogés n'en sont pas issus. Il est à ce propos tout à fait frappant de constater qu'aucun des jeunes institutionnels, majoritaires dans le groupe, ne se déclare conjointement praticien Freinet, alors que ceux qui ont plus de quarante ans au moment de l'enquête signalent plus volontiers leur double appartenance. Sur les sept institutionnels « non jeunes », cinq se réclament à la fois du freinétisme et de la mouvance institutionnelle. Ils sont trop peu nombreux pour constituer une catégorie, analysable statistiquement, mais leurs réponses sont, en général, plus proches de celles des freinet que de celles des institutionnels pris dans leur ensemble. Ainsi, par le nombre de poèmes étudiés

en classe, l'éclectisme dont ils font preuve lorsqu'il s'agit de citer des poètes, ou la compétence avec laquelle ils parlent de poésie (genre, objectifs...), ils contribuent à faire en sorte que, globalement, les institutionnels adoptent des comportements parfois proches de ceux des freinet (10). Si bien qu'à y regarder de plus près, les jeunes institutionnels sont davantage « jeunes » qu'« institutionnels ». C'est ce qu'indique la façon dont ils appréhendent la notion de créativité, concept daté et n'ayant *a priori* qu'un rapport lointain avec les priorités actuellement reconnues par l'institution. Ni pour ce qui concerne les objectifs assignés par eux à la poésie (29 %, contre 40 % des freinet et 34 % des non-freinet), ni pour ceux associés à l'enseignement en général (institutionnels : 12 %, freinet : 29 %, non-freinet : 7 %), ils ne citent volontiers le concept. Tout se passe comme si les institutionnels avaient polarisé toute leur attention sur le désir, voire la nécessité, de trouver des solutions immédiates et en apparence simples aux problèmes d'éducabilité que posent les élèves d'aujourd'hui, en ignorant ou en voulant ignorer que le complément indispensable à l'action éducative, F. Oury le montre de manière remarquable dans la plupart des monographies, c'est l'expression de l'enfant, sa manière toute personnelle d'entrer dans la classe par le biais des institutions (11).

On peut alors s'interroger sur les raisons qui expliquent l'adhésion des maîtres à la pédagogie institutionnelle. Pour un bon nombre d'entre eux, n'est-ce pas l'espoir de trouver là, en dehors de l'armature théorique et pragmatique lourde de la pédagogie Freinet enrichie par l'institutionnelle, des bribes de « scénario pour un métier nouveau » ? Entrer dans le mouvement Freinet, directement ou par le biais de la pédagogie institutionnelle bien comprise, c'est-à-dire chevillée aux méthodes actives préconisées par Freinet (texte libre, journal, correspondance, albums d'éveil, sorties-enquêtes... et leur corollaire, le tâtonnement expérimental) ne semble pas, pour l'heure, chose facile. Soit cette initiation demande du temps et un peu d'ancienneté dans la profession, soit elle relève d'un engagement de type militant, plus guère au goût du jour. Si bien que, focalisés sur le remède miracle dont on attend tout : le

10 - Dans ce cas, pourquoi les avoir placés dans le groupe des institutionnels et non dans celui des freinet ? Sans doute parce qu'ils sont les seuls « vrais » institutionnels, c'est-à-dire les seuls qui aient articulé leur pédagogie autour du trépied qui servait à F. Oury à définir la pédagogie institutionnelle : le groupe, la prise en compte de l'inconscient et les techniques Freinet.

11 - Cf. A. Vasquez et F. Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1981 (rééd. Vigneux, Matrice, 2001) ; C. Pochet et F. Oury, *Qui c'est l'conseil ?*, Maspéro, 1979 (rééd. Matrice, 1997) ; C. Pochet, F. Oury et J. Oury, *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*, Matrice, 1986 ; F. Thébaudin et F. Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Matrice, 1995, ainsi que les très nombreuses monographies publiées dans *Le Nouvel Educateur* ou dans *Les Cahiers de Genèse de la Coopérative*.

conseil, ils oublient ou ne savent pas encore que lorsque le souci de socialisation est une priorité, il se niche partout et à chaque instant, dans toute activité de la vie de la classe, y compris jusque dans... la poésie.

## L'influence d'Oury...

L'attitude des institutionnels, intermédiaire entre celle des freinet et celle des non-freinet, a donc plusieurs origines: la nouveauté dans la profession, ce qui induit à la fois une influence plus prégnante des organismes de formation et un ancrage moins solide dans le freinétisme, et un désir de trouver dans la pédagogie institutionnelle le moyen de se sortir de situations professionnelles marquées de plus en plus par la violence, sachant que les anciens procédés ont fait leur temps (12). À cela s'ajoute peut-être une quatrième raison plus directement liée à leur formation en PI. La plupart d'entre eux, en effet, viennent à cette pédagogie par contact personnel, soit à l'IUFM, soit plus tard, en exercice, dans ce qu'on appelle les « champignons ». Ces groupes d'échanges et de formation sont encadrés par des responsables, instituteurs eux-mêmes, et qui ont été initiés le plus souvent au cours de stages d'été par Fernand Oury et le collectif « Genèse de la coopérative ». L'influence d'Oury est donc encore déterminante, d'autant plus que ses ouvrages sont, avec ceux de R. Laffitte, les références essentielles. Or, F. Oury n'a pas le même rapport à la production enfantine, à l'expression, à la créativité, que C. Freinet. Même si le texte libre reste l'un des points centraux sur lesquels se construit la dynamique de la classe (dans son ouvrage *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, les références au texte libre sont omniprésentes), la représentation qu'il en a, l'usage qu'il en fait et les vertus qu'il y trouve diffèrent sensiblement de ceux du fondateur.

179

De quelle manière? Considérons d'abord l'approche de Freinet. Animé par le refus de ce qu'il nommait « la scolastique paralysante », il voulait faire en sorte que l'enfant reste « attentif au chant du monde » et que ne se tarisse pas en lui la capacité qui est la sienne d'« atteindre les richesses naïves », que la poésie, au même titre que les textes libres, les dessins, les recherches scientifiques ou mathématiques, contribue à développer. Les questions essentielles devenaient alors celle de la reconnaissance des tendances et des élans poétiques dans les productions enfantines, et celle de son accueil au sein de la classe. Freinet considérait que la faculté naturelle des enfants de s'émerveiller naïvement devant toute découverte introduisait d'elle-même un élément affectif qu'on se devait, en tant que maître, de préserver à l'école, d'entretenir et d'encourager, parce que c'est « cette zone de l'ombre et des échappées d'âme qui est l'immense domaine de la poésie ». La poésie, celle qui est création enfantine, mais aussi celle qu'on lui donne à lire, à dire, à entendre, est un pilier

12 - Comme le montre J. Houssaye dans son livre *Autorité ou éducation*, Paris, ESF, 1996.

sur lequel se construit la pédagogie Freinet parce qu'elle est aussi manière de vivre en sympathie avec l'autre, « à l'unisson [...] sur les mêmes longueurs d'ondes », grâce à quoi « on est alors perméable au maximum à l'expérience des autres », grâce à quoi également une coopération devient possible qui engendre une véritable création. Et si la poésie doit devenir « la lumière et le parfum de notre pédagogie », la création poétique, dit-il encore, pour l'enfant comme pour l'adulte, « répond à un souci permanent de dépassement spirituel, et à un besoin de transgression » (13).

Dans quelle mesure F. Oury a-t-il intégré à sa propre réflexion l'apport de Freinet sur le sujet ? Difficile à dire. Au départ, F. Oury est séduit par la PF, et sans doute les considérations de Freinet sur l'expression participent-elles de cette séduction. Sans doute ont-elles nourri sa propre vision des choses. Mais il s'en démarque de plusieurs manières. D'abord il laisse à Freinet la paternité de l'analyse de la dimension ludique ou poétique du texte libre, en ne l'évoquant lui-même que rarement, parfois même pour s'en défier : « ... on peut fort bien être sensible au charme, à la fraîcheur des œuvres artistiques enfantines sans pour autant vouer un culte à l'enfance. Ne risque-t-on pas parfois de cultiver l'infantilisme poétique ? » (14).

Par ailleurs, féru de psychanalyse, il montre, dans toute son étendue, le pouvoir cathartique du texte libre, qui devient alors le support d'une « libération efficace sur le plan symbolique » (p. 116), conception qui s'oppose radicalement à celle « candide et quasi religieuse de certains de (ses) amis » (p. 204). Oury se refuse à entendre, « mains jointes, émerveillé de la spontanéité et de la créativité enfantines », (p. 294) des textes où s'expriment, régurgités, les discours moralisateurs des adultes, selon des schémas souvent formels (par exemple, une forme poétique convenue, « bourgeoise »). Le texte libre, revisité par les concepts clés de la psychanalyse – identification, contre-identification, médiation, transfert, introjection, refus ou acceptation de la Loi du père symbolique, castrations imaginaires... –, constitue pour le maître, parfois, l'occasion d'entendre un dire en souffrance. Mais pour que ce texte, libéré des lieux communs, des poncifs, des esthétiques attendues, puisse avoir valeur éducative (« c'est-à-dire révolutionnaire », ajoute Oury), il faut qu'il soit entendu dans un lieu « où n'importe quoi peut être dit, justement parce que ce lieu n'est pas n'importe quoi : des lois précises y sont observées... » (p. 295). L'importance de la Loi dans la pédagogie institutionnelle est capitale dans ce qui va faire scission entre le freinétisme et la PI telle qu'elle est vécue aujourd'hui par ses jeunes adeptes. La Loi, pour F. Oury, est la condition de la liberté et du désir. C'est au conseil qu'elle s'élabore, ce conseil, pilier de la pédagogie institutionnelle, dont

13 - C. Freinet, *La méthode naturelle*, Cannes, Éd. de L'École Moderne Française, 1971, p. 56.

14 - A. Vasquez et F. Oury, *De la classe coopérative...*, op. cit., p. 74.

Oury dira qu'il est « le rein, l'œil, le cerveau et le cœur de la classe » (15). D'instance organisationnelle destinée à régler les questions d'ordre pratique, Oury en fait un lieu où la parole va s'ouvrir à la gestion des conflits interpersonnels, optique que Freinet avait toujours refusée. La priorité, pour Oury, est de faire en sorte que les enfants apprennent à user d'autres moyens que ceux qui leur viennent naturellement, le coup ou l'injure. La lutte contre la violence devient l'axe majeur, l'objectif prioritaire. La Loi est le principe fondateur de toute éducation.

Mais si la Loi, confondue dans les pratiques avec l'instance instituante, le conseil, est le pendant indispensable à l'expression de l'enfant, elle n'en est que la condition, et non pas le générateur. Et c'est bien là la vision d'Oury. Cependant, dans sa détermination à se démarquer de Freinet, dans son désir d'apporter une pierre à l'édifice et d'intégrer à la réflexion des données nouvelles, Oury n'a peut-être pas suffisamment mis l'accent dans ses écrits sur l'intérêt de l'expression de l'enfant, un intérêt autre que celui, thérapeutique, dont il est le farouche défenseur, ainsi que sur les conditions techniques et matérielles de son émergence. Cette tâche-là, Freinet s'en était certes admirablement acquitté avant lui. Mais les jeunes institutionnels lisent-ils Freinet? On peut en douter. Car si le langage un peu vieillot et la thématique paysanne désuète n'ont pas eu entièrement raison de leur curiosité, celle-ci aura peut-être alors fini de se consumer dans les quelques attaques qu'Oury s'autorise contre « le vitalisme optimiste » (op. cit., p. 74.) du père fondateur, contre son ignorance des réalités de l'école urbaine concentrationnaire (p. 75), ou contre le culte de la personnalité dont il est l'objet: « On peut sourire de l'attitude puérile de l'institutrice qui toujours semble invoquer, prier, offrir... À quelle divinité s'adresse-t-il? Que représente pour lui le directeur, l'inspecteur, l'universitaire, le ministre (ou Freinet)? » (p. 174). En bref, Freinet est dépassé!

Tout porte à croire que ce que ces jeunes professeurs des écoles retiennent de la pédagogie institutionnelle, indissociable pourtant dans son essence des techniques freinet, c'est ce qui fera écho en eux, écho à la fois d'un discours porté par l'institution, et d'un désir de trouver des réponses aux difficultés qu'ils ne manquent pas de rencontrer. Et ce qui fait écho, c'est la Loi.

Si les praticiens freinet font perdurer les anciennes techniques, les conceptions et, à travers elles, les valeurs fondatrices du mouvement, il n'en va de même pour les adeptes de la pédagogie institutionnelle, plus marqués par leur nouveauté dans la profession que par leur attachement au freinétisme. Ils adoptent, en effet, un comportement qui donne à penser qu'ils n'ont pas – ou pas encore, en tout cas pour certains d'entre eux – intégré les idées-forces de la pédagogie dans la lignée de laquelle s'inscrit la PI. C'est le cas notamment en ce qui concerne l'expression de

15 - C. Pochet et F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1991, pp. 81 à 91.

l'enfant, sa créativité, son rapport au savoir, à la liberté et, partant, à la poésie. Pour des raisons sans doute liées à leur histoire personnelle, ils revendiquent l'appartenance au mouvement, en signe de reconnaissance, mais ressemblent dans leur comportement en classe à ces traditionnels qui empruntent des techniques et des méthodes qui leur conviennent, affirmant qu'aujourd'hui, la seule méthode est celle qui consiste à les mélanger toutes et à prendre dans chacune « ce qu'elle a de bon », en particulier ses capacités supposées à surmonter les difficultés actuelles de la profession. Et il n'est pas interdit de penser que leur formation en PI les conforte bien involontairement dans cette direction.

## BIBLIOGRAPHIE

- BONCOURT M. (2001). – *La poésie à l'école élémentaire, l'indispensable superflu*, thèse (sous la dir. de J. Houssaye), Université de Rouen, 2001, à paraître chez Vigneux Matrice, 2004.
- BONNEFOY Y. (2001). – Interviewé par *Le Monde de l'éducation* de juillet-août 2001.
- BRASSEUR C. (1993). – *Étude sur l'évolution d'un discours didactique : la créativité à l'école durant la période 1968-1985*, thèse (sous la dir. de M. Tardy), Strasbourg.
- CAILLOIS R. (1956). – *Art poétique*, Paris, NRF, Gallimard.
- CLAUDEL C. (1928). – *Positions et propositions sur le vers français*, Paris, NRF, Gallimard.
- COHEN J. (1966). – *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion.
- FONTVIELLE R. (1989). – *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant*, Méridiens-Klincksieck.
- FREINET C. (1971). – *La méthode naturelle*, Cannes, Éd. de L'École Moderne Française.
- FREINET C. (1956). – *L'éducation au travail*, Cannes, éd. Ophrys.
- FREINET E. (1949). – *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, Éd. de L'École Moderne Française.
- HOUSSAYE J. (1996). – *Autorité ou éducation*, Paris, ESF.
- JEAN G. (1966). – *La poésie*, Paris, Éd. du Seuil.
- MESCHONNIC H. (1982). – *Critique du rythme*, Paris, Verdier.
- PIATON G. (1974). – *La pensée pédagogique de C. Freinet* (préface de G. Avanzini), Toulouse, Privat.
- POCHET C. et OURY F. (1979). – *Qui c'est l'conseil?* Paris, Maspéro.
- POCHET C., OURY F. et OURY J. (1986). – *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*, Vigneux, Matrice.
- RICOEUR P. (1975). – *La métaphore vive*, Paris, Éd. du Seuil.
- RIFFATERRE M. (1978). – *Sémiotique du signe*, Paris, Éd. du Seuil.
- THÉBAUDIN F. et OURY F. (1995). – *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.
- VASQUEZ A. et OURY F. (1981). – *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro.
- VASQUEZ A. et OURY F. (1991). – *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.

## LECTURES

### NOTES CRITIQUES

CRINON Jacques (dir.) (2003). – *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 250 p.

Cela va faire plus de dix ans que le mémoire existe et, s'il est passé par des phases interrogatives quant à son utilité et à ses effets, il reste un des éléments novateurs de la nouvelle formation professionnelle des futurs enseignants. Sans doute pouvons-nous interpréter les discours officiels de menaces quant à son maintien comme une réorientation de ses modalités. En effet, le mémoire semble suivre trois étapes historiques : la première le dirigeait vers un mémoire ayant les caractéristiques d'une recherche (recherche-action, recherche finalisée, recherche contextualisée, recherche professionnelle, recherche au service de la connaissance de la profession, etc.) ; la seconde autour des années 2000, vers un mémoire inséré dans le courant vaste et fort des analyses de pratiques professionnelles par l'écriture résultant de travaux collectifs de mutualisation de savoirs de débutants et d'experts. La troisième étape se dessine à peine et semble inscrire le mémoire professionnel, non dans un compte rendu de stage, mais dans un écrit d'ordre plus professionnel, plus fortement régulé par le milieu professionnel que par les formateurs en centres. Il est difficile d'en dire plus à l'heure actuelle tant la tension est forte sur les orientations des missions.

Un ouvrage vient de paraître sur le mémoire professionnel ; il est issu de journées d'études organisées par l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Créteil, en janvier 2003, journées auxquelles étaient conviés des chercheurs et des formateurs travaillant sur et autour du mémoire professionnel comme outil de professionnalisation.

Cet ouvrage, coordonné par Jacques Crinon, s'avère donc bien utile à la croisée de tous ces chemins et qui, loin d'être prescriptif, montre les ouvertures possibles qu'offre le mémoire professionnel face au développement professionnel des enseignants.

Il se présente en quatre grandes parties : une première partie concerne le rôle joué par le mémoire professionnel dans la formation ; la deuxième partie tente d'ouvrir une réflexion sur la place des lectures et des élèves ; la troisième se centre sur les

destinataires du mémoire; enfin, la quatrième partie aborde la spécificité du mémoire, à savoir, l'omniprésence de l'écriture. Examinons chacune des ces parties.

La première partie commence par une contribution de Michel Fabre qui interroge le type d'écrit mis en place par le mémoire professionnel, comme un « genre pédagogique » fait d'un discours sur sa propre pratique en vue de l'élucider et de l'améliorer. Il s'appuie sur la définition de la pédagogie donnée par Durkheim comme « théorie-pratique » dont le discours écrit du mémoire serait l'illustration, dans ce tressage de discours pris dans le récit. Il étaye ses conclusions par une analyse des mémoires professionnels de l'IUFM de Créteil déjà publiés. Isabelle Delcambre regarde le mémoire sous l'angle de la didactique de l'écriture du mémoire professionnel comme écrit long. Elle analyse cette écriture selon quatre dimensions: la dimension heuristique, la dimension descriptive, la dimension réflexive et la dimension intégrative. Suzanne Nadot présente le mémoire comme un « analyseur des pratiques » surtout de formation professionnelle des futurs enseignants. Elle montre l'hétérogénéité dans les modalités d'accompagnement, d'évaluation et donc de représentations du sens que peut prendre le mémoire dans l'économie générale de la formation dans l'IUFM de Versailles. Patrick Rayou s'attache à mettre en évidence les contradictions dans lesquelles s'inscrit le mémoire, sur le plan de l'organisation, de la tension entre théorie et pratique, de la place des scripteurs, des perspectives que permet le mémoire. Enfin, Jean-Yves Rochex n'hésite pas à dire que le mémoire professionnel appartient au genre professionnel en crise et qu'il conviendrait plutôt que de réfléchir à l'écriture du mémoire (genre hétérogène et plurifonctionnel) de prendre en compte sérieusement ses conditions de production et d'élaboration et, plus généralement, du processus d'accompagnement de l'entrée dans le métier.

184

La deuxième partie commence par une étude menée par Michèle Guigue et Jacques Crinon sur les modalités de présence des élèves dans quinze mémoires professionnels et six portfolios d'une université américaine. Ils s'aperçoivent que la manière de considérer l'élève ou le jeune témoigne que les futurs enseignants sont plus soucieux du « comment faire? » ou du « que faire? » que du « qu'apprennent les élèves? », laissant de côté l'aspect singulier de chaque élève. Jacques Crinon et Éliane Ricard-Fersing s'interrogent sur les lectures convoquées lors de l'élaboration des mémoires professionnels. Ils constatent une hétérogénéité des références d'où les stagiaires ont du mal à se situer dans un interdiscours souvent maladroit.

La troisième partie commence par une contribution de Denis Legros, Emmanuelle Maître de Pembroke et Med Makhlof; ils donnent l'exemple d'une coopération pour la construction du mémoire professionnel entre deux pays, à distance, et de la richesse apportée par les décalages culturels entre jeunes et entre enfants immigrés du pays concerné ou non. Richard Etienne revient sur un problème épineux maintes fois évoqué: celui de la publication en état des mémoires professionnels consultables

ainsi par un large public. Il fait part de l'aventure vécue par l'IUFM de Montpellier qui a inscrit sur son site la possibilité de consulter la totalité du contenu des mémoires soutenus. Cette opération semble avoir été suspendue pour des raisons encore difficiles à comprendre.

Enfin, la quatrième partie commence par une étude menée par Marie-Pierre Mackiewicz auprès de travailleurs sociaux qui sont, eux aussi, confrontés au mémoire professionnel au niveau de la formation initiale (assistants sociaux et éducateurs spécialisés) et au niveau de la formation continue (le diplôme supérieur du travail social : DSTS) Elle souligne que, dans ce champ professionnel, le mémoire a un double rôle : celui de légitimité professionnelle (ce qui entraîne des conventions entre universités et centres de formation des travailleurs sociaux) et celui de construction de compétences professionnelles. Elle fait part d'une étude menée sur des mémoires de DSTS et précise que le champ professionnel tient une place très grande, dans sa transversalité, s'enhardissant même à faire le parallèle avec les mémoires professionnels des conseillers d'éducation. Éliane Ricard-Fersing fait état d'un travail mené sur les portfolios utilisés dans la formation des professeurs aux USA. Elle insiste sur la plus grande hétérogénéité des types d'écritures dans ce support, sur une plus grande visibilité du parcours de formation comme outil d'autoformation. Peut-être faut-il interpréter les deux modes de formation (mémoire professionnel et portfolio) comme reflets de deux cultures dans la conception de la formation professionnelle en général? Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne se penchent sur un écrit en formation, celui du journal de bord. Ce dernier révèle « une sorte de clair obscur cognitif » lié aux tensions éducatives, et il présente des postures d'interprétation de l'action différentes. Les auteurs en trouvent cinq types : une posture scolaire, une posture première de régulation de l'action, une posture d'observation d'élèves singuliers, une posture identitaire (invention et affirmation de soi) et une posture de savoirs professionnels.

Le tout se termine par une conclusion de Jacques Crinon pour souligner la vivacité des recherches menées sur le mémoire professionnel. Une abondante bibliographie, en plus de celles fournies à l'issue de chaque contribution, balaie le panorama général des études conduites à propos du mémoire professionnel.

Cet ouvrage sans conteste est précieux car il fait état des questionnements engendrés par la mise en œuvre du mémoire professionnel. Ces questionnements sont hétérogènes, à l'image de leur objet de recherche, aussi bien dans les niveaux théoriques, que dans les niveaux d'expression et dans les approches des mémoires (distanciée ou très proche de l'objet). Des remarques, des idées sont très intéressantes, des avancées sont fournies dans la compréhension de ce que pourrait être cet objet non totalement identifié de formation professionnelle qu'est le mémoire professionnel. Mais face à cette hétérogénéité, le lecteur a du mal à s'y retrouver et ce ne sont pas les grandes catégories de présentation du livre qui peuvent l'aider. En fermant ce livre, il reste une impression de non-achèvement et de non-mise au point ou en

perspective, comme si le lecteur manquait d'un guide pour se déplacer dans le livre sur le mémoire professionnel sombrant parfois dans la confusion. La juxtaposition des contributions ne l'aide pas exactement. Il est vrai que c'est la loi du genre. À l'issue de journées de rencontres sur un sujet, comment valoriser l'ensemble des interventions dans leur richesse mais aussi dans leur spécificité : la ligne directrice est d'autant plus difficile à dégager qu'il n'y avait pas de problématique commune, seul un objet commun de réflexion, le mémoire professionnel des enseignants. Que peut-on retirer de ces lectures : une plaidoirie pour le mémoire professionnel ? Ce n'est pas si sûr tant les conclusions de certaines contributions sont nuancées. Une remise en question de la pertinence du mémoire ? Peut-être, tant les analyses des incertitudes et des contradictions internes apparaissent. Au fond, cet ouvrage est à la croisée des tendances sans prendre le parti d'aucune.

Par ailleurs, ce livre est écrit de façon agréable et claire. Il pointe bien tous les enjeux et les controverses auxquels est confronté le mémoire professionnel, véritable détenteur de contradictions internes bien mises en valeur ici.

En conclusion, ce livre offre des ouvertures quant à la compréhension de l'élaboration du mémoire professionnel, quant à la pluralité des conceptions de formation et d'exercice de la profession qui l'habitent et quant à ses limites. L'idée de le comparer aux portfolios offerts aux étudiants futurs enseignants américains est originale et fructueuse puisqu'elle pose deux questions fortes : celle de l'autoformation voire de la formation tout au long de la vie et celle de la proximité de la profession par l'entretien d'embauche.

Nous ne pouvons que recommander la lecture d'un tel ouvrage marquant les étapes d'interrogations et de progressions face à la formation professionnelle initiale des enseignants, point de très grande actualité à l'heure du débat national sur l'école en France.

Françoise CROS  
Université de ParisV/INRP

FERRÉOL Gilles et Le GAL Martine (2003). – « Éducation : le tournant de 1989 », *Les cahiers du Centre Henri Aigueperse-UNSA Éducation* (préface d'André de Peretti), n° 37, septembre 2003, 276 p.

Pour cette livraison exceptionnelle de ses *Cahiers*, le Centre d'histoire sociale, de recherches et de formation de l'UNSA Éducation a fait appel à Gilles Ferréol, professeur de sociologie à l'université de Poitiers, pour « mettre en perspective », comme le précise Jean-Paul Roux dans son avant-propos, la loi d'Orientation sur l'Éducation (dite encore « loi Jospin ») dix ans après sa publication au Journal Officiel le 14 juillet 1989. Un travail de recherche dont la préface d'André de Peretti salue à juste titre la rigueur et l'humanisme.

D'entrée de jeu, Gilles Ferréol plante le décor en rappelant les grandes étapes de la longue et difficile concertation entre le gouvernement et les syndicats enseignants jusqu'à la version finale du texte de la loi, Martine Le Gal retraçant en fin d'ouvrage l'historique des débats sur la revalorisation de la fonction enseignante qui fut un des enjeux fondamentaux de la discussion.

Parce que le défi que la loi entend relever – la démocratisation de l'enseignement – soulève toujours autant les passions et polémiques, la tâche de Gilles Ferréol n'était pas facile. La loi introduit une rupture historique dans les stratégies réformatrices de l'État que certains ont pu qualifier, à juste titre, de « révolution copernicienne ». À l'encontre du centralisme réformateur dont les décisions ne prennent pas en compte les réalités locales, elle redéfinit l'acte pédagogique à partir de l'élève et crée les conditions susceptibles de permettre aux établissements et aux enseignants d'adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques de leurs élèves et de l'environnement local. C'est dire que son succès dépend largement de l'adhésion des acteurs de « terrain ». Il fallait donc toute la culture scientifique et la compétence méthodologique de Gilles Ferréol pour prendre le recul réflexif nécessaire et nous permettre de mieux comprendre comment la loi a été accueillie et mise en œuvre sur le « terrain », les représentations que s'en font les acteurs, les obstacles et résistances s'opposant à l'application de telle ou telle disposition.

La recherche repose sur un dispositif d'enquête extrêmement rigoureux. Dans un premier temps, une cinquantaine d'entretiens semi-directifs a été réalisée dans quatre académies auprès des acteurs scolaires (enseignants, chefs d'établissements, inspecteurs, ATOS, personnel d'éducation, de documentation, médico-social), principalement de lycée général et professionnel mais aussi de collège, pour faire émerger les thèmes et problématiques qui feront ensuite l'objet d'une investigation à grande échelle. À partir des données ainsi recueillies, l'enquête se déploie sur un registre plus quantitatif : deux types de questionnaires largement diffusés dans dix-sept académies (plus d'un millier de réponses obtenues) et étendus aux acteurs de collège et dans une moindre mesure du primaire. Si le premier est plus ciblé sur le degré de connaissance de la loi, la richesse des réponses apportées permet déjà d'appréhender des points de vue et positions bien marqués. Le second questionnaire, très détaillé, apporte de nombreuses informations complémentaires en invitant l'interviewé à un travail de réflexion pour argumenter son opinion sur des thèmes qui lui sont présentés.

Si la grande majorité des enquêtés affirme connaître la loi, bien peu l'ont vraiment lue (à peine 10 %), voire parcourue attentivement (moins de 5 %). Pour autant, ils s'en font généralement une idée positive, certains la considérant même comme un dispositif novateur, suscitant une dynamique nouvelle. Parmi les nombreux thèmes abordés par l'enquête, l'égalité des chances, la lutte contre l'échec scolaire, la centration sur l'élève sont massivement perçus comme des enjeux consubstantiels à la loi, surtout chez les enseignants. Pour autant, les critiques sont loin d'être absentes. Mettre l'élève au centre est un objectif juste mais non exempt d'une dérive

puérocentrique qui ferait de l'enfant l'alpha et l'oméga de l'action éducative ; l'égalité des chances est une évidence mais qui se heurte dans la réalité à l'hétérogénéité des niveaux des élèves, le manque de bases à l'entrée en Sixième, des effectifs trop chargés. Si les ZEP sont un bon moyen de lutter contre les inégalités, au nom de l'adaptation aux besoins et réalités des élèves, l'enseignement y est sans cesse menacé d'un nivellement par le bas alors que les inégalités continuent de se creuser. Les avis sur le projet d'établissement sont encore plus tranchés. Si certains reconnaissent un effet positif des actions engagées, d'autres insistent sur la fragilité des équipes à la merci de blocages organisationnels, de lourdeurs procédurales, du poids de la hiérarchie, de la démotivation devant tant d'énergie investie pour si peu de bénéfices. D'autre part, les tâches de l'enseignant sont considérablement élargies sans que le métier soit pour autant revalorisé. Plus généralement, les difficultés croissantes du métier, le conservatisme et la frilosité des esprits, le manque de moyens, les pesanteurs institutionnelles, tous ces facteurs rendent particulièrement difficile la mise en œuvre de la loi.

Mais il est un domaine tout particulièrement sensible à la critique : les IUFM. Requis par les nouveaux publics scolaires et les nouvelles exigences auxquelles le système éducatif doit répondre, la professionnalisation du métier transforme en profondeur l'identité enseignante. Il ne suffit plus de maîtriser les savoirs à transmettre pour être un bon enseignant, il faut aussi maîtriser les techniques pédagogiques qui permettent à tous les élèves de se les approprier. La mission de formation professionnelle dont les IUFM sont investis est généralement appréciée, mais la manière dont elle est remplie est vivement critiquée : crainte de voir le métier dénaturé sous l'empire des didactiques, abêtissement des enseignants, infantilisation des stagiaires, autoritarisme des directives, prétention des formateurs, pauvreté des contenus de formation générale notamment, insuffisance de la pratique... D'autres, toutefois, reconnaissent à cette formation l'avantage de mettre l'accent sur la professionnalité, la gestion des apprentissages, la nécessaire connaissance des publics scolaires.

Au terme de cette recherche, le bilan de Gilles Ferréol est mesuré. Il est indéniable que beaucoup de choses ont changé sous l'impulsion de la loi, qu'« une dynamique a bien été impulsée » ; et il est tout aussi indéniable que des blocages et résistances persistent, laissant « un certain goût d'inachevé » qui appelle un « toilettage » de la loi.

Mais ce que l'on retiendra surtout c'est le changement d'attitude auquel convie l'auteur pour que les réalisations soient à la hauteur des enjeux de la loi. Les tensions analysées entre conservatisme et novation tendent à montrer que le changement en France ne peut sortir que de la confrontation de points de vue antagonistes. Le conflit, nous dit Gilles Ferréol, est en effet « la rançon de la coexistence » de positions divergentes sur des « objectifs partagés » mais non « communs », animées par des logiques propres renvoyant à des systèmes de valeurs et de représentations différents. Loin de décourager, ce constat peut au contraire générer des conduites certes plus exigeantes mais certainement plus fécondes que le « jeu des deux nigauds » dénoncé par André de Peretti dans sa préface. Car dès lors que l'on accepte que la

vérité n'est jamais d'un seul côté, il devient alors possible de raisonner « non plus catégoriquement mais par incrémentation (logique du plus ou moins) ».

Contribution exemplaire à la réflexion sur le changement en éducation, cette recherche constitue un document que les enseignants et formateurs seraient fort avisés de méditer.

Joëlle PLANTIER  
IUFM de l'académie de Versailles

LESSARD Claude, TARDIF Maurice (2003). – *Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois. 1960-1990*, Sherbrooke, CRP, 258 p.

Cet ouvrage est le résultat de l'exploitation d'un corpus de 92 récits de carrière recueillis entre 1986 et 1990, matériau précédemment exploité sous des angles différents dans deux importantes publications, l'une en 1996 : *La profession enseignante au Québec, 1945-1990 : histoire, système et structures*, aux Presses de l'Université de Montréal, l'autre en 1999 : *Le travail enseignant au quotidien*, chez De Boeck Université. Comme dans le premier, la dimension historique est ici centrale et les facteurs de différenciation sont abordés sous cet angle : Comment l'évolution des différents segments de la profession se traduit-elle au plan des pratiques pédagogiques, des relations de travail et des identités professionnelles ? Observe-t-on une spécialisation ou à l'inverse un rapprochement entre les différents groupes professionnels ?

La période retenue est marquée par la révolution tranquille de la décennie 60, le rapport « Parent » et les restructurations des années 80 qui ont touché les secteurs étudiés : maternelle, primaire, secondaire, professionnel, auxquels s'ajoutent les classes d'accueil et l'orthopédagogie.

Au Québec, la révolution tranquille, moment fort de structuration de l'école, correspond à l'affirmation d'options éducatives orientées vers la socialisation. La création de l'école polyvalente illustre à cette époque une volonté de démocratisation et un rapprochement entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Les recrutements du secteur privé se rapprochent de ceux du secteur public. On cherche à prendre en compte le handicap scolaire. À partir de 1980, la logique des compétences modifie progressivement la nature des apprentissages. Le développement d'une sorte de marché scolaire met en concurrence les différents segments du système éducatif. La prise en charge du handicap scolaire s'oriente vers une possible professionnalisation.

Au cours de cette période, certaines cultures professionnelles se sont rapprochées dans l'élan de la révolution tranquille : celle des enseignants du primaire et du secondaire, du secteur privé et du secteur public. Mais l'ouvrage, comme l'indique son titre, met d'avantage l'accent sur les facteurs de différenciation du corps enseignant. Certains de ces facteurs sont anciens, d'autres plus récents.

On retrouve les différentes cultures de métiers dans leurs spécificités. La maternelle porte l'image d'une culture féminine ou de ses stéréotypes, avec le maternage sur lequel on compte pour assurer une transition douce entre la famille et l'école. La socialisation des petits s'inscrit dans cette temporalité très contextualisée, caractérisée par A. Hargreaves (1994) (1). L'enseignement en maternelle apparaît fondé sur une relation pédagogique pure et une grande liberté curriculaire. Dans le secondaire, il s'agit d'une culture marquée par la mixité des personnels. L'importance des apprentissages et l'idée de performance de l'élève l'emportent sur la dimension ludique; l'élève se sépare de l'enfant. Le secteur professionnel se distingue par une culture spécifique de l'atelier, l'emprise des situations concrètes d'apprentissage et l'efficacité des résultats sur le déroulement de l'action pédagogique.

Les facteurs les plus récents comme la mise en place des classes d'accueil et de l'orthopédagogie, produisent, du moins potentiellement, de nouvelles spécialités professionnelles.

Les classes d'accueil sont destinées depuis 1960 aux jeunes immigrants. Issues d'un projet social de citoyenneté ouverte, elles se sont surtout développées à Montréal. Ce contexte particulier est une occasion pour les enseignants issus des filières ordinaires, de concevoir dans l'autonomie, de nouvelles stratégies et méthodes pédagogiques. Il s'agit d'organiser une transition au cours de laquelle les élèves réalisent un lourd travail sur eux-mêmes. La construction de cette spécialité professionnelle se heurte cependant à la précarité des carrières. Les classes d'accueil sont en effet confiées aux enseignants n'ayant pas trouvé d'autre poste et le secteur apparaît malheureusement comme un « champ poubelle ». Cette image est en contradiction avec la forte légitimité de la mission et du mandat associés au projet initial. Elle traduit un défaut d'engagement au plan organisationnel sur le terrain.

À l'opposé, l'orthopédagogie s'appuie actuellement sur une véritable professionnalisation. Le projet était au cœur du rapport Parent comme figure de proue de l'intégration scolaire. La spécialisation professionnelle à laquelle il a donné lieu est reconnue depuis 1967. Les pratiques de l'orthopédagogue riment avec l'idée de modernisation des méthodes d'enseignement. Son identité professionnelle oscille entre un modèle médical promu par l'Université et un modèle pédagogique plus efficace dans les pratiques scolaires. Sur ce terrain mouvant, l'arrimage le plus solide reste l'attachement aux enfants en difficulté et le prestige que l'on peut en retirer.

De manière générale, les auteurs saisissent la différenciation des identités enseignantes à travers la notion de professionnalité, proche de l'idée de compétence, et celle de culture professionnelle entendue comme « résultante des sentiments partagés, des habitudes mentales de modèles d'interactions » (pp. 22-23). Ils privilégient ainsi deux entrées : les pratiques pédagogiques et les relations de travail.

---

1 - Hargreaves A., *Changing teachers, changing time, teachers' work and culture in the postmodern age*, Toronto, OISE Press, 1994.

Au plan des pratiques pédagogiques, les facteurs de différenciation persistent entre les enseignants du secondaire et ceux des écoles. On constate parallèlement des rapprochements ou des tentatives de rapprochement entre la maternelle et le primaire, le privé et le public, l'enseignement professionnel et l'enseignement général.

Les pratiques pédagogiques dans le secondaire demeurent fortement démarquées de celles qui prévalent dans les écoles : la spécialisation disciplinaire s'oppose à la polyvalence des savoirs ; le « show » du cours se distingue du rythme de la classe que l'on accompagne tout au long de l'année ; les amplitudes de temps libre n'existent pas dans les écoles, ni cette circulation d'enseignants entre les sections. À l'école, la classe appartient à l'enseignant mais l'enseignant appartient aussi à sa classe. La charge émotive et mentale y est à la fois garante d'une communication vécue comme « idéale » et source de fatigue. L'âge des enfants semble être une composante importante de la culture professionnelle des enseignants.

Au Québec, les enseignants de maternelle et du primaire se côtoient souvent dans les mêmes espaces d'activité, ce qui explique les influences réciproques et un certain rapprochement des pratiques. Entre le secteur public et le secteur privé les différences de bonne volonté scolaire des élèves s'effacent progressivement, ce qui produit une certaine convergence. En revanche, la volonté d'intégrer l'enseignement professionnel et l'enseignement général dans un même cadre institutionnel loin d'homogénéiser les pratiques pédagogiques, construit plutôt une hiérarchisation des secteurs dont les enseignants du professionnel sortent perdants.

Les relations de travail sont spécifiques de chaque secteur et de certaines situations de travail. L'école est présentée comme une famille avec un chef. Le secondaire offre un système d'action plus large. Dans les écoles, souvent à la fois maternelle et primaire, la co-présence de deux types d'enseignants occasionne des conflits entre « pédagogues » et « académiques » appelés parfois « charivaris ». Ces conflits renforcent les spécificités identitaires. Des querelles de prestige opposent l'enseignement professionnel à l'enseignement général. L'intervention des orthopédagogues occasionne résistance ou collaboration.

Comme en France ce sont les relations informelles qui dominent entre enseignants dans les situations favorables au travail collectif. La peur du jugement professionnel persiste et freine le développement du travail coordonné. Des formes de collégialité émergent cependant comme modes de régulation du travail par ajustement mutuel. L'impression d'ensemble est à la fois celle d'une culture commune et d'une mosaïque d'identités professionnelles. On trouve dans cet ouvrage des similitudes avec le système éducatif français et une confirmation de résultats communs sur les identités enseignantes. Mais les contrastes et les spécificités propres au contexte québécois soulignent l'intérêt et la nécessité des études comparatives.

Marie-Christine Le FLOCH  
Université de Lille 3-GRACC

MOISSET Jean-Joseph, PLANTE Jean, TOUSSAINT Pierre (dir.) (2003). – *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 435 p.

L'ouvrage se présente comme un ensemble de quatorze chapitres, mettant à contribution douze universitaires exerçant à Laval ou dans différentes universités de Montréal. Il a pour ambition à la fois de mettre en évidence la centralité de la gestion des ressources humaines en éducation, et d'en décliner la plupart des aspects, dans le contexte récent des évolutions scolaires québécoises, mais aussi, plus largement, de celles des organisations dans leur ensemble. Il prend acte du fort développement du domaine de l'administration scolaire, un secteur en plein essor outre-atlantique, et entend le relier aux demandes de plus en plus fortes qui sont adressées au système éducatif en termes de qualité du service.

Une première partie, comportant deux articles, fait un point historique sur l'apparition et l'évolution de la gestion des ressources humaines dans un contexte marqué d'abord par le taylorisme, puis par la centration sur la motivation et les besoins des travailleurs, enfin, par des approches systémiques essayant d'intégrer la complexité et l'incertitude des organisations modernes. La deuxième mise au point introductive concerne la structure de l'enseignement au Québec. Absolument nécessaire pour un lecteur français, elle lui permet, entre autres, de comprendre l'importance des commissions scolaires, instances intermédiaires entre le ministère et les établissements scolaires. Ce sont elles qui recrutent et affectent les enseignants et les autres personnels éducatifs dans les établissements, et définissent la complémentarité des services assurés dans leur zone. Mais un certain nombre de fonctions sont déconcentrées au niveau de l'établissement scolaire, en particulier l'établissement de projets triennaux de réussite et évidemment tout le suivi quotidien de la gestion du personnel.

192

Une deuxième partie, comportant trois articles, est centrée sur l'acquisition des ressources humaines, c'est-à-dire à la fois sur la planification des besoins en personnels, la classification des emplois, et enfin le recrutement proprement dit. Si les exemples donnés par les auteurs concernent effectivement l'éducation, les modèles exposés sont plus généraux et constituent une initiation à ces problématiques. L'intérêt de cette partie pour le lecteur français vient évidemment de son décalage structurel avec le contexte hexagonal, où entretiens d'embauche, lettres de recommandation et tests psychométriques n'ont guère de réalités sociales, du moins dans le secteur public. Il est à noter que les qualifications académiques retrouvent aujourd'hui de l'importance dans le contexte nord-américain, au moment où elles sont parfois mises en question, ou en tout cas jugées insuffisantes dans le contexte français.

La troisième partie a pour titre « La conservation des ressources humaines » et comprend quatre articles. D'abord, une première contribution envisage comment les personnels éducatifs ne peuvent être bien gérés sans le souci étroit des buts de l'organisation scolaire, régis par les nouvelles préoccupations d'efficacité et d'efficience de l'école, et de qualité du service éducatif, mais aussi des moyens privilégiés

pour y parvenir : adaptation aux besoins des élèves, travail plus collectif des enseignants, développement d'une culture de l'évaluation, et instauration d'une dynamique d'établissement. Ensuite, sont rappelés les processus de négociation de conventions collectives, nationales et locales, régissant les droits et devoirs des personnels éducatifs au Québec, ainsi que les marges de manœuvre dont disposent les syndicats. La gestion de conflits est abordée dans un troisième temps, principalement sous l'angle de typologies générales de conflits éventuellement applicables à l'organisation scolaire aussi en considérant les fonctions qu'ils remplissent. Enfin, les questions de la satisfaction et de la motivation au travail font l'objet de la dernière contribution de cette partie. Si elles sont essentielles, elles ne sont pas simples à appréhender, ni à relier avec l'efficacité au travail. L'article rappelle les principaux résultats connus à ce sujet et se centre sur une distinction entre facteurs de motivation, liés principalement aux tâches à accomplir, et facteurs d'hygiène, davantage induits du statut ou des relations de travail, et susceptibles de générer des insatisfactions.

Une quatrième partie, appelée « Développement des ressources humaines » s'intéresse aux questions d'évaluation et de formation et a pour caractéristique de s'ancrer bien davantage dans les réalités scolaires. L'article sur l'évaluation part des critiques adressées à la manière la plus fréquente d'évaluer les personnels : la supervision pédagogique pour évoquer les précautions et conditions qui seraient nécessaires pour une évaluation au rendement, peu pratiquée jusqu'alors dans le monde éducatif. Sont rappelées aussi les erreurs les plus fréquentes en matière d'évaluation du personnel, tant dans la conduite d'un entretien par exemple, que dans les conclusions que l'on en tire. Le deuxième article évoque surtout le rôle du directeur d'école dans la construction d'un climat plus ou moins mobilisateur, allant d'une confiance quasi-totale à une méfiance extrême, en passant par divers degrés intermédiaires. La grande place du pouvoir informel et d'influence dans les directions établissements scolaires conduit à accorder beaucoup d'importance aux styles de leadership, constitutifs du climat mais aussi dépendants de lui. Enfin, la question de la formation des directeurs d'école et d'établissements du secondaire est traitée en s'appuyant sur les nouvelles compétences exigibles de ces personnels, recensées en particulier dans des travaux nord-américains, qui font des capacités de « leadership pédagogique » des priorités, devant les « habiletés humaines » et les « capacités administratives ». Des enquêtes complémentaires sur la définition que donnent les enseignants du « bon » directeur d'établissement complètent l'analyse, dans le contexte québécois d'une redéfinition des qualifications universitaires pour les directeurs d'établissements scolaires.

Enfin, une dernière partie appelée « Les dimensions et les enjeux de la DRH à l'école » revient tout d'abord sur les missions et fonctions des directions d'établissement, puis, dans une deuxième contribution, sur l'introduction dans le monde scolaire de la planification des projets, un modèle qui entend rationaliser fortement l'action éducative. Un article final envisage la problématique sous l'angle bien particulier des rapports sociaux de genre et met en parallèle l'indifférence relative à la

sous-représentation des femmes aux postes de directions d'établissement et de cadres scolaires, avec la sur-dramatisation récente d'un échec scolaire qui serait proprement masculin, imputable selon certains « lobbies masculinistes » à la féminisation de l'enseignement, à la mixité et à la diffusion de valeurs éducatives plus proches des femmes que d'hommes du coup privés de modèles référentiels. Fortement critique, l'article s'insurge contre cette vision en montrant tout ce qu'elle comporte de vision essentialiste des genres, et d'exagération des succès féminins, qui effectifs à l'école, n'en ont pas pour autant, loin de là, fait triompher l'égalité dans le monde professionnel.

Cet ouvrage volumineux n'est jamais pénible à lire, en raison de son mode d'organisation : d'assez courts chapitres clairs et structurés, même si on peut noter, d'un article à l'autre, quelques redites dans la réexposition des auteurs canoniques liés aux « ressources humaines ». Il présente le double intérêt de parvenir à une large revue des problématiques en quelque sorte « importées » du monde de l'entreprise au monde de l'éducation, et d'ouvrir sur un certain nombre de travaux anglo-saxons peu connus en France. Malgré les différences entre les contextes, on retrouve bien des éléments de certaines prescriptions modernisatrices propres aux décideurs ou à certains analystes du monde scolaire français, particulièrement autour des vertus d'une culture de l'évaluation et de l'efficacité, et de l'introduction du management participatif dans les établissements scolaires. Le livre s'inscrit à l'intérieur de ce consensus modernisateur qui n'est jamais mis en débat ; les notions de « rendement », de « performance », de « qualité », ou même de « réussite scolaire » y sont employées sans réelle problématisation, ni contextualisation selon les environnements scolaires et sociaux. Mais telle n'était sans doute pas la vocation du livre. On peut regretter néanmoins le fait que les élèves, et les problèmes de la classe elle-même, sont presque totalement absents du livre. Certaines modélisations ou typologies apparaissent parfois tellement éloignées du monde scolaire, qu'elles enlèvent du coup de la force à la thèse centrale, la pertinence des problématiques de GRH quant à l'analyse de l'école. Mais lorsque l'articulation est faite, le pari est réussi et l'ouvrage donne alors des jalons analytiques pour penser des questions scolaires importantes, dans une période de difficultés de recrutement des personnels enseignants, de questions sur les compétences nécessaires à l'exercice du métier dans des environnements diversifiés, et de débats sur la forme et les contenus de l'autonomie locale des établissements scolaires.

Anne BARRÈRE  
Université de Lille 3- Proféor

## NOUS AVONS REÇU

- ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN (2004). – *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 327 p.
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2004). – *Écriture et formation professionnelle: l'exemple des professions de la santé*, Les presses universitaires du Septentrion, 263 p.
- BARRERE Anne (2003). – *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Rennes, PUR, 201 p.
- BARBIER Jean-Marie (sous la dir.) (2003). – *Valeurs et activités professionnelles: séminaires du Centre de recherche sur la Formation du Cnam*, Paris, L'Harmattan, 208 p.
- BUFFET Françoise (sous la dir.) (2003). – *Éducation et culture en Europe. Le rôle du partenariat*, Paris, L'Harmattan, 298 p.
- CHABANNE Jean-Luc (2003), *Les difficultés scolaires d'apprentissage*, Paris, Nathan Université, 128 p.
- COULON Alain, ENNAFAA Ridha, PAIVANDI Saeed (2004). – *Devenir enseignant du supérieur: enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan, 222 p.
- FERRÉOL Gilles et Le GAL Martine (2003). – « Éducation: le tournant de 1989 » (préface d'André de Peretti), *Les cahiers du Centre Henri-Aigueperse UNSA Éducation*, n° 37, 276 p.
- Les Congrégations religieuses et la société française d'un siècle à l'autre* (2004). – Actes du Colloque des 17-18 octobre 2003, Maison de la Chimie, Paris, Paris, Éditions Don Bosco, 340 p.
- MACKIEWICZ Marie-Pierre (sous la dir.) (2004). – *Mémoires de recherche et professionnalisation: l'exemple du Diplôme supérieur de travail social* (préface de F. Cros), Paris, L'Harmattan, 196 p.
- MARSOLLIER Christophe (sous la dir. de J.-P. Obin) (2004). – *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette Livre, 187 p.
- MONTANDON Christiane (sous la dir.) et al (2003). – *Expérimenter des dispositifs pédagogiques pour apprendre autrement à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 282 p.
- PAPATSIBA Vassiliki (2003). – *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang, 292 p.
- QUEYNNAC Jacques (2004). – *Frères Didier-Jacques Piveteau: de l'éducation à la formation* (postface de Daniel Hameline), Paris, Éditions Don Bosco, 302 p.
- RODRIGUES-LOPES Antonio (2004). – *La formation des enseignants, un problème de notre temps: une contribution à la clarification des compétences professionnelles des enseignants*, Instituto superior politécnico de Viseu, Portugal, 430 p.
- TERRAIL Jean-Pierre (2004). – *École. L'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute, 158 p.
- TOCZEK Marie-Christine, MARTINOT Delphine (2004). – *Le défi éducatif: des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin, 351 p.
- VANISCOTTE Francine, HOUGUENAGUE Aude, WEST Anne (sous la dir.) (2003). – *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité? Comparaison France – Royaume-Uni*, Paris, L'Harmattan, 248 p.



## BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Vente à distance -  
Place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex  
Tél. : 04 72 89 83 00

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
N° 43 (2003) RR043			
<b>Total</b>			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2005)

**France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc (98,39 F.)**

**Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

## BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications  
Place du Pentacle, BP 17, 69195 Saint-Fons cedex  
Tél. : 0472898300

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Payeur s'il est différent : .....

Nom ou établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an  
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

**Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2005**

**France (TVA 5,5 % ) : 34 € ttc (223,03 F)**

**Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)**

**Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)**

**Étranger : 40 € (262,38 F)**

### **Abonnements couplés**

**Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.**

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."  
Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.