

Aider à penser complexe

Ce nouveau bulletin du centre Alain-Savary, dont le dossier est consacré à un redoutable défi pour le système éducatif, me permet d'illustrer en quoi les ressources de l'Institut national de recherche pédagogique peuvent notamment contribuer à aider l'action quotidienne des professionnels engagés à faire vivre l'ambition de l'égalité des chances et la réussite de tous.

Sur les questions traitées dans ce numéro comme sur d'autres, plusieurs champs de recherche universitaire contribuent à enrichir les bases de connaissances humaines en matière d'enseignement, d'apprentissage, d'éducation. Les différentes branches de la psychologie, la sociologie, les didactiques – disciplinaires et professionnelle –, les sciences de l'éducation analysent, chacune de leur point de vue, ce qui se passe dans la classe, dans l'établissement, dans l'environnement des élèves et des enseignants, dans la société, pour mieux comprendre « comment ça marche? ». Chacun de ces champs a ses propres langages, objets et méthodes. Pour être féconds, et utiles aux institutions et aux différents terrains, les savoirs qu'ils construisent n'ont pas seulement besoin d'être « diffusés » : ils ont besoin de s'articuler aux préoccupations des enseignants, des pilotes, des formateurs, au contact desquels ils sont mis en tension, questionnés, reproblématisés.

C'est pourquoi l'INRP, à l'interface de la science, des institutions publiques et des établissements d'enseignement, des élèves, des enseignants et des chercheurs, doit articuler trois missions principales : produire des connaissances, construire les synthèses et les expertises demandées par le ministère de l'Éducation nationale et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, participer à la conception d'ingénieries pédagogiques qui aident les acteurs à répondre aux défis qu'ils doivent relever, à tous les niveaux d'enseignement, et pour toutes les disciplines.

Depuis sa création, XYZep, par ses différentes rubriques, propose aux acteurs de l'éducation prioritaire des synthèses des savoirs de recherche disponibles, des éclairages concrets sur des questions transversales, des pistes pour se repérer dans les multiples dispositifs institutionnels, des outils concrets pour agir au quotidien, une veille sur les nouvelles recherches et les initiatives locales, des indications bibliographiques. La fidélité de son lectorat invite à poursuivre ce travail. Dans les mois à venir, et dans le cadre du nouveau projet pour l'INRP que je vais piloter en concertation avec l'ensemble des personnels et des interlocuteurs de l'INRP, je suis certain qu'il saura encore mieux s'adapter aux besoins des professionnels, et aux ambitions que nous avons tous pour la réussite de tous les élèves, exigence impérative de la société de la connaissance dans laquelle nous sommes désormais tous engagés.

Jacques MORET, directeur de l'INRP

■ ZOOM

Et les pilotes?

■ RECHERCHE

L'éducation prioritaire en Europe

■ BOUSSOLE

Réforme de l'École : les Inspections générales font le point

■ RESSOURCES

Un site pour de nouvelles collaborations

■ ENTRETIEN

L'École au Chili, entre discrimination positive et marché

■ BRÈVES

DOSSIER

Individualiser pour faire apprendre?

Tous les métiers de l'éducation prioritaire sont confrontés au double défi de « faire classe », c'est-à-dire de construire les conditions collectives de l'apprentissage, et de « différencier », c'est-à-dire de chercher à tenir compte des singularités des parcours. On n'apprend pas tout seul, mais c'est *in fine* l'individu qui maîtrise (ou non) une connaissance, une compétence.

Quatre experts vous livrent leurs points de vue et le centre Alain-Savary vous propose des outils.

Et les pilotes ?

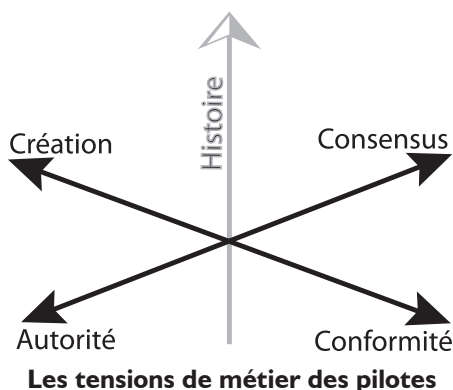
Entretien avec **Youri Meignan**, animateur du CAREP de l'académie de Dijon, co-organisateur d'un travail en direction des inspecteurs, chefs d'établissements et coordonnateurs de l'éducation prioritaire

Depuis plusieurs années, vous menez un travail avec les « pilotes » de l'éducation prioritaire. Pourquoi ?

L'éducation prioritaire conjugue deux leviers : des moyens en postes ou en crédits, et une volonté de promouvoir une démarche de projets collectifs visant à élaborer des ressources permettant de mieux faire réussir les élèves. Le rôle de ceux qui ont la charge de l'animer sur les territoires (inspecteurs, secrétaires du comité exécutif, chefs d'établissements, que nous appellerons « pilotes ») est donc crucial. Or leur activité professionnelle, les compétences qu'ils développent, les savoirs qu'ils construisent ne sont pas toujours explicités, y compris par eux-mêmes. Pour soutenir leurs actions, nous avons tenté de répondre à la question : « Que font les pilotes ? Quel est leur travail ? » C'est à cela que nous nous sommes attelés, en collaboration avec Patrick Mayen, responsable de l'équipe dijonnaise de didactique professionnelle.

Quelle a été votre méthode ?

Nous avons organisé une observation précise et outillée de leur activité, soit lors de moments de travail (réunions), soit par des entretiens, en donnant de fortes garanties sur l'anonymat. Après un travail d'analyse et de mise en forme des données recueillies, nous avons organisé des groupes de travail pour permettre aux pilotes eux-mêmes de s'approprier les matériaux, mais aussi pour identifier avec eux des « situations-clés » révélatrices des tensions de leur activité professionnelle. En effet, un des fondements de notre approche est que si les « chercheurs » peuvent apporter des clés méthodologiques et des éclairages, c'est la co-élaboration des analyses avec les professionnels eux-mêmes qui est source d'efficacité du travail, de « développement professionnel » pour les collectifs de métier.



Quels ont été les premiers résultats ?

Outre l'intérêt qu'ont pu avoir les pilotes à ce qu'on s'intéresse à leur propre travail, nous sommes parvenus à préciser une problématique : « à quelles conditions l'activité du pilote favorise l'activité commune collective des enseignants ? ». Évidemment, il faudrait poursuivre la question jusqu'au niveau de l'élève (« à quelles conditions l'activité collective des enseignants favorise l'apprentissage des élèves ? »). Mais nous n'avons pas brûlé les étapes.

En effet, le pilote de l'éducation prioritaire est un « intermédiaire convictionnel » : il doit simultanément rendre possible, organiser, mettre en œuvre et évaluer des actions, maintenir l'activité commune des acteurs en prenant des décisions « acceptables » et « faisables ». Pour cela, il prend des informations, collabore, argumente... à partir de deux légitimités : légitimité politique et budgétaire, légitimité participative... Il faut donc que l'action « éducation prioritaire » soit acceptée et reconnue. L'activité des pilotes est donc structurée par deux grandes dimensions :

- entre **autorité** (contrainte à laquelle les enseignants se soumettent) et **consensus** (valeurs portées par le plus grand nombre) ;
- entre **conformité** (respect des textes et des orientations politiques) et **création** (capacité d'innovation, de prise de risque, d'écart à la norme prescrite).

L'activité du pilote consiste à chercher « successivement » vers chacun des pôles une légitimation partielle et temporaire. Chaque tentative d'équilibre est un processus éphémère et difficile à tenir, d'autant plus que le collectif de pilotage est composé de trois personnes aux statuts différents. Leurs modalités d'action étant différentes, une part de leur activité réside dans l'élaboration de buts communs. En devenir conscient grâce au travail collectif des pilotes peut constituer une matrice de ressources de développement professionnel.

Un exemple ?

L'évolution des politiques de l'éducation prioritaire fait qu'on considère désormais avec distance les « projets » auxquels on consacrait beaucoup d'énergie. Du coup, la discussion sur la manière dont chacun des acteurs du pilotage pense son activité est parfois oubliée. Chacun risque de faire glisser sur les difficultés relationnelles ce qui est en fait des controverses de métier, au sens d'Yves Clot. Parfois, le coordonnateur connaît l'histoire du territoire, et il

Paroles de pilotes...

« Alors il y a des collègues principaux, qui me disent "Mais vous êtes jamais dans les journaux ?" C'est vrai que moi je ne suis pas quelqu'un de médiatique... Bon, en ce moment on est un peu en rivalité avec mon collègue du LP avec son projet Europe... Mais moi je suis contre, les profs n'ont pas besoin de ça, par contre ils ont besoin d'être reconnus au sein de l'établissement. »

« Mon but c'était de faire aboutir le projet... Le plus dur dans notre métier c'est de formaliser des choses qui existent, parce que dès que vous les avez mises sur papier, que vous avez donné un titre, ça peut arrêter... Parce que l'on travaille avec de l'humain, et parfois ils ont l'impression qu'on les met dans un carcan. »

ne comprend pas pourquoi le nouveau pilote remet en cause le projet « Théâtre » qui lui semble bien fonctionner. Dans le travail que nous avons mené, l'explicitation des points de vue a été féconde, pour s'expliquer sur ce qui pouvait rendre le temps scolaire plus ou moins efficace. Au bout du compte, les points de vue divergents peuvent persister. Mais en travaillant les logiques d'action des uns et des autres, on peut rendre appréhendables les tensions que le partenaire tente de résoudre. Sans cette démarche, elles restent opaques. Cela vaut également pour le rapport entre travail des pilotes et travail enseignant. Quelques questions dures et persistantes :

- le rapport entre l'activité des élèves et les apprentissages provoqués ;
- le rapport entre l'activité des élèves et la modification de leur comportement ;
- le rapport entre les produits en termes d'apprentissage et de cursus scolaire.

Le pilote a un rôle essentiel, en tant qu'intermédiaire entre ces activités et les demandes institutionnelles et sociales. Il étaye l'élaboration de la formalisation des tensions du métier d'enseignant, pour peu qu'il contribue à rendre possible leur activité collective. En ce sens, et c'est la limite actuelle de notre travail, chacun des collectifs peut être amené à préciser la place de ses mobiles d'action professionnelle et de ses valeurs. À suivre... ■

L'éducation prioritaire en Europe

Daniel Frandji, centre Alain-Savary, INRP



Le réseau international EuroPEP mène une comparaison des politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Belgique, France, Grande-Bretagne, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie et Suède.

Le résultat global de cette étude découle de la prise en compte à la fois synchronique et diachronique de ces politiques pour en décrire trois âges ou modèles. Ceux-ci recouvrent des configurations suffisamment proches dans leur organisation, leur mise en œuvre et leur finalité, mais parfois distantes dans le temps et dans l'espace. Si leur production est historiquement située, raison pour laquelle le terme « âge » est utilisé, il s'agit aussi de trois modèles se juxtaposant dans la plupart des réalités nationales actuelles. L'évolution observée et l'hétérogénéité constituée par cette juxtaposition demeurent néanmoins souvent implicites et peu débattues publiquement.

Le premier âge, les politiques dites de compensation, s'établit à partir des années soixante et soixante-dix dans le prolongement des réformes politiques assurant la transition d'une école élitiste vers une école de masse et l'institution d'une école moyenne commune pour tous (le collège unique en France), censée garantir l'égalité des chances. À l'époque, ces politiques de compensation doivent permettre cette égalisation des parcours et chances scolaires, que la simple ouverture pour tous des portes de l'institution scolaire ne semble pas pouvoir, à elle seule, garantir. On accorde des moyens supplémentaires, on mobilise des ressources dans les territoires où se concentrent les difficultés économiques et sociales, les populations pauvres ou les migrants. Mais un débat se développe autour d'une critique des théories

dites du handicap socio-culturel, qui fondent les politiques comme les pratiques. Ces critiques, de nature sociologique, soulignent qu'une visée de démocratisation ne saurait se dispenser de prendre en considération la part prise, dans la construction de l'inégalité scolaire, par le fonctionnement du système éducatif, par les modes de construction et de transmission de la culture scolaire; pas plus qu'elle ne saurait se fonder sur une approche des populations qui en minore les ressources potentielles. Or, au titre de la « compensation », il s'agit bien souvent de pallier les insuffisances du développement cognitif des enfants attribuées aux effets de l'environnement social et familial jugés forcément défailants. Les résultats sont le plus souvent jugés décevants.

De nouveaux savoirs émergent donc, qui cherchent à comprendre comment la transformation des pratiques scolaires pourrait contribuer à la démocratisation du système d'enseignement. Mais ils semblent avoir été peu relayés dans la construction globale des politiques publiques, qui prennent un premier virage au début des années quatre-vingt-dix. Leur objet semble se décaler, de la lutte contre les inégalités d'apprentissage à la lutte contre l'exclusion: exclusion scolaire à mettre en rapport avec les sorties précoces du système éducatif, exclusion sociale et économique. Cette reformulation est aussi liée à l'émergence de nouveaux problèmes sociaux tels que ceux de l'insertion de longue durée et des violences scolaires ou urbaines. La catégorie définissant les publics de ces politiques tend alors souvent à être celle des « groupes à risque ». Les argumentaires des politiques publiques développent la notion d'équité, entendue comme visant à garantir un minimum de compétences et de savoirs communs à tous. On se préoccupe du « sort des vaincus de la compétition scolaire » mais cette compétition et ses résultats inégaux s'accroissent. Le glissement est explicite en Grande-Bretagne où l'objectif d'inclusion

sociale ne met plus en avant l'égalité en tant que telle, mais la garantie d'accès à un niveau minimal de biens sociaux. Cette tendance s'observe par exemple aussi dans l'extension des politiques ZEP françaises à la fin des années quatre-vingt.

Les prémices d'un troisième âge de ces politiques apparaissent par la suite, celui-ci se justifiant au nom d'une certaine acception d'un principe d'« éducation inclusive ». L'espace scolaire se fait de plus en plus fragmenté, on multiplie les programmes et les dispositifs ciblés, dans et hors l'école, au nom, par exemple d'une prise en charge des « élèves à besoin éducatif particulier », catégorie très générale reprise dans les instances internationales. Les termes de « différence », « diversité » et « besoins », largement utilisés dans ces débats, ne sont jamais vraiment clarifiés en regard des finalités générales de l'école et de la transmission des savoirs. L'enjeu ne semble plus vraiment celui de la lutte contre les inégalités scolaires en lien aux inégalités sociales. Il peut d'avan-tage s'agir de permettre à chaque catégorie d'élève, notamment ceux qui ne correspondent pas suffisamment aux attentes d'un système éducatif considéré comme trop « normatif », de maximiser son développement en rapport à ce que seraient ses caractéristiques personnelles. À ce titre, l'étude EuroPEP montre en quoi l'évolution de ces politiques contribue à une transformation générale de la politique scolaire dans son ensemble dont le rapport aux enjeux de démocratisation semble de plus en plus incertain.

L'étude se poursuit au nom d'une analyse des modes de définition des publics scolaires et de leurs difficultés, des transformations pédagogiques et curriculaires, ainsi que des usages et mésusages des formes d'évaluation de ces politiques. Un second ouvrage paraîtra en 2010. ■

Les politiques d'éducation prioritaire en Europe

DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David, ROCHEX Jean-Yves (dir.), INRP, 2008

Disponible en librairie et sur le site des éditions de l'INRP : www.inrp.fr/editions



Réforme de l'École : l'Inspection générale fait le point



Sous la plume d'Odile Roze, inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, et de Philippe Claus, inspecteur général de l'Éducation nationale, les Inspections générales ont publié une note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire. Elle détaille ce qui, de leur point de vue, est à mettre à l'actif des changements intervenus dans cette « année exceptionnelle de réforme » qui a cumulé nouveaux programmes, généralisation de l'aide individualisée, modification du service et des règles de mouvement, nouvelle semaine scolaire et appel à la participation volontaire des enseignants à des activités rémunérées hors temps scolaire.

« Le bilan est largement positif », estiment les rapporteurs, et la réforme doit être poursuivie, améliorée qualitativement pour mieux mettre en cohérence l'aide aux élèves en difficulté, l'évaluation, le pilotage pédagogique, l'organisation du temps scolaire et l'évolution du rôle du directeur et du statut de l'école.

Le bilan des mesures

La généralisation de la semaine de quatre jours semble cependant poser problème, sans qu'une solution globale à court terme ne semble pouvoir être trouvée : le « resserrement du temps » renforce la fatigue des élèves et des enseignants, réduit les possibilités de rencontrer les parents ou de se concerter entre enseignants. On manque de temps pour faire le programme dans les 140 jours prévus. Le rapport recommande donc de prendre en considération l'hypothèse de neuf demi-journées de classe.

Les soixante heures d'aide personnalisée ont un bilan positif, mais « l'étude des effets sur la réussite des élèves nuance cette appréciation ». L'accompagnement des enseignants par

les IEN a été centré sur la mise en place administrative. Les enseignants ont fait preuve de « créativité », se concentrant sur le français, les mathématiques et la méthodologie, mais les « finalités de l'aide personnalisée n'ont pas toujours fait l'objet d'une réelle réflexion. On a privilégié la "remédiation" à l'anticipation ». Si l'aide a amélioré des comportements d'élèves, « les effets sur les apprentissages et les acquis sont plus difficiles à mesurer », même si les « ajustements rapides » pour les élèves « ayant besoin d'un coup de pouce » sont jugés efficaces. La distinction entre l'aide personnalisée et la prise en charge des élèves « en grande difficulté » par le RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) engendre de la « confusion », renforcée par l'empilement de différents « projets » à mettre en œuvre (PPRE, projet d'aide spécialisée, projet d'aide individualisée...). « Il ne devrait plus y avoir qu'un seul projet d'aide pour un élève, articulant les diverses prises en charge » écrivent en gras les auteurs...

Enfin, les rapporteurs ont été déçus par le « manque de mise en relation des résultats aux évaluations (CE1 et CM2) et les contenus de l'aide personnalisée », « piste de travail pour les IEN ».

L'accompagnement éducatif

Concernant spécifiquement l'éducation prioritaire, ce dispositif semble être mis en place avec une grande diversité. Du fait de l'aide personnalisée placée le soir, ou des activités déjà organisées par les municipalités et les associations, les opportunités sont réduites, d'autant plus qu'il faut organiser les temps de réunions institutionnelles ou professionnelles. De plus, la « légitimité » de l'Éducation nationale ne va pas de soi, sur un secteur qui s'était organisé « jusqu'à présent sans elle », et

pour lequel l'offre déjà disponible est souvent pléthorique.

Le rapport réclame une mise à plat : « Il reste que le besoin d'une réorganisation de l'ensemble des interventions, celles des enseignants et celles des intervenants extérieurs n'a pas réellement été pris en compte. On retrouve ici la même problématique que sur le temps scolaire. L'idéal voudrait que l'articulation des dispositifs offerts sur le hors temps scolaire soit précédée d'une meilleure articulation entre l'enseignement dans le temps scolaire *stricto sensu* et ces dispositifs, dans le cadre d'une semaine équilibrée ». Cette question s'inscrit dans la réflexion globale sur l'organisation de la semaine scolaire.

L'organisation de l'École en question

Les observations du rapport ne se contentent pas d'en rester à la manière dont s'articulent les différentes mesures de la réforme de l'enseignement primaire. Pour les auteurs, « le besoin d'inscrire la réforme de l'enseignement primaire dans un cadre institutionnel plus solide est manifeste ». Le rôle du directeur doit être élargi, et les écoles doivent être dotées d'un statut. « La position du directeur en coordonnateur de ses pairs n'est pas facile », la gestion du temps et des espaces scolaires se complique. La création d'un établissement public d'enseignement primaire (EPEP) « donnerait aux inspecteurs un relais au sein de l'école sur les questions d'organisation et d'administration et permettrait de retrouver du temps pour le pilotage pédagogique et l'encadrement personnalisé des enseignants ». ■

L'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR)

sont deux corps placés sous l'autorité directe du ministre. Leurs membres exercent des fonctions d'expertise, d'encadrement et d'évaluation, notamment en mettant en œuvre un programme de travail fixé par le ministre, au sein de « groupes permanents et spécialisés » (IGEN) ou de « groupes territoriaux » (IGAENR). Les rapports réalisés sont souvent communs entre les deux corps, notamment le *Rapport annuel* publié à La Documentation française depuis 1989.

Le rapport des Inspections générales sur la réforme de l'École :

<http://media.education.gouv.fr/file/2009/16/8/reforme-enseignement-primaire_118168.pdf>

Le site des Inspections générales :

<<http://www.education.gouv.fr/pid75/les-inspections-generales.html>>

Un site pour développer les collaborations

Une nouvelle version du site *Éducation prioritaire* du ministère est en ligne. **Fabienne Bensa**, chef du bureau des établissements d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement à la DGESCO, répond aux questions d'XYZep

Quelle est aujourd'hui la réalité de l'éducation prioritaire ?

Il est difficile de parler d'une réalité de l'éducation prioritaire et de tenir un discours général et englobant. L'éducation prioritaire se caractérise par une grande diversité de situations, d'une académie à l'autre, d'un réseau à l'autre. L'objectif essentiel est de faire réussir les élèves et de réduire les écarts entre les écoles et les collèges de l'éducation prioritaire et les autres. Il y a des signes encourageants qui montrent que l'on avance, mais les résultats restent encore insuffisants et, plus que jamais, il est nécessaire de continuer à agir et d'aider les enseignants à trouver des voies efficaces pour former les élèves.

Il me semble qu'aujourd'hui les principaux leviers d'action sont à trouver dans l'accompagnement des acteurs, à tous les niveaux et autant que possible dans une dynamique inter-catégorielle. Les équipes ont besoin d'un discours clair de l'institution mais l'injonction ne suffit pas. Il s'agit vraiment d'aider les professionnels à prendre de la distance, à affiner les premiers diagnostics établis pour engager leurs projets, les formaliser et les faire perdurer dans le temps. Accompagner, c'est soutenir les équipes pour leur permettre d'initier de nouvelles actions, sans avoir forcément tout résolu au préalable, c'est apporter une expertise pour analyser ce qui se passe au cours du projet, l'infléchir vers de nouvelles perspectives. Et bien évidemment, c'est aussi aider à évaluer les effets des actions mises en œuvre, aussi bien en termes de bénéfices et de résultats pour les élèves qu'en termes de dynamique pédagogique. Cet accompagnement doit être partagé par les enseignants, les corps d'inspection, les chefs d'établissement, les formateurs. Et la recherche, qui a produit ces dernières années des résultats tout à fait intéressants. De ce point de vue, il est nécessaire de construire les passerelles, de trouver de nouvelles modalités pour faciliter l'appropriation de ces analyses par les différents professionnels.

Que peut apporter le site Internet à la dynamique de l'éducation prioritaire ?

Nous avons l'ambition de faciliter le travail de l'ensemble des professionnels engagés dans l'éducation prioritaire, quel que soit



leur métier. Le cœur de la dynamique de l'éducation prioritaire, c'est l'action dans la classe mais aussi dans l'école, l'établissement, le réseau, car il faut davantage mettre en synergie l'ensemble des actions pour favoriser la réussite de tous les élèves. Par le biais de ce site, nous souhaitons montrer l'importance que le ministère accorde à ce principe essentiel. « Agir », qui constitue donc la rubrique centrale du site, propose des ressources pour la maternelle, l'élémentaire et le collège. Nous avons commencé à recenser, avec nos partenaires du CNDP, de l'ESEN et de l'INRP, ce qui existe dans les académies, dans les réseaux et qui peut être valorisé dans les thématiques qui structurent la rubrique : « Faire apprendre », « Aider et accompagner », « Évaluer les acquis », « Développer les ambitions », « Assurer les continuités », « Piloter, organiser, évaluer » et « Se former ». Nous souhaitons développer les collaborations avec les académies pour favoriser cette mutualisation en développant en particulier l'analyse des conditions de réussite. Pour chaque thématique, un « *Éclairage de la recherche* » synthétise les apports de travaux universitaires et la rubrique « *Les incontournables* » sélectionne des articles, ouvrages ou conférences en ligne qui constituent des repères essentiels pour les professionnels de l'éducation prioritaire, afin qu'ils puissent situer leur action professionnelle, comprendre rapidement les enjeux, sans être pour autant noyés sous l'information. Ces deux types de documents permettent d'aller à l'essentiel. Le site présente les orientations actuelles de l'éducation prioritaire mais aussi ses dimensions historiques

et une page est consacrée aux mesures du volet éducation de la dynamique « *Espoir banlieue* ».

Avec nos partenaires, nous assurons une veille éditoriale et la mise à jour d'un agenda des événements, colloques et rencontres professionnelles qui concernent les problématiques de l'éducation prioritaire. La lettre d'information à laquelle chacun peut s'abonner sur le site est l'occasion de signaler les dernières ressources mises en ligne.

Quelle a été la ligne éditoriale de la refonte du site ?

Notre ligne éditoriale est claire : l'essentiel en éducation prioritaire est d'assurer la réussite scolaire des élèves. Nos échanges avec les correspondants académiques nous ont confortés dans cette idée qu'il est important de nourrir la réflexion des professionnels pour qu'ils puissent agir au mieux là où ils exercent. Le site d'*Éducation prioritaire* est un portail qui a vocation à mettre en ligne des ressources facilement accessibles sur le net. Les collaborations avec le CNDP, l'ESEN, l'INRP-centre Alain-Savary permettent d'assurer une pluralité de regards et de croiser des centres d'intérêts différents.

Le bilan national des réseaux « ambition réussite », que le ministre a souhaité pour cette année 2009-2010, sera l'occasion de développer la dynamique de travail engagée, et le site sera un outil précieux pour assurer la diffusion et la mutualisation de ce bilan, en particulier dans sa dimension pédagogique. ■

L'École au Chili, entre discrimination positive et marché

Entretien avec Javier Corvalan



À l'occasion de sa venue en France comme chercheur invité de l'INRP, en octobre 2009, Javier Corvalan, sociologue de l'université Alberto-Hurtado à Santiago du Chili et spécialiste des politiques d'éducation, a présenté ses travaux. Il a répondu aux questions d'XYZep.

Depuis l'époque de la dictature chilienne, quelles ont été les grandes évolutions du système éducatif chilien ?

Il a fallu, dans notre pays, attendre la seconde moitié du xx^e siècle pour connaître un essor de la scolarisation comparable à ce que l'Europe a vécu à la fin du xix^e. Jusqu'à la dictature de Pinochet (1973-1990), le modèle scolaire était très centralisé, sous la responsabilité de l'État. Mais dans les années quatre-vingt, le Chili change complètement de logique, en organisant un modèle scolaire autour du concept de concurrence. La loi transfère aux municipalités l'administration, le recrutement et la gestion des écoles et établissements scolaires. Des aides de l'État incitent à créer des écoles privées et installent la concurrence entre les écoles pour capter les élèves et la subvention qui s'y rattache. Ces écoles deviennent la propriété de petits entrepreneurs qui ne possèdent qu'une école (70 %). 60 % des écoles sont à but lucratif, 30 % d'obédience catholique. À l'époque, les économistes chiliens pensaient qu'il y aurait une régulation spontanée par le marché, les mauvaises écoles perdant des élèves quand les meilleures en gagneraient, sommées de s'améliorer ou de disparaître. L'histoire va prouver que c'était plus complexe.

L'Etat a mis en place une évaluation publique des établissements scolaires...

Dans les dernières années du gouvernement Pinochet, le ministère de l'Éducation développe le programme d'évaluation SIMCE (« système national de mesure de la qualité de l'éducation ») avec des épreuves d'espagnol et mathématiques au bout de quatre, huit et dix ans de scolarisation. Les résultats sont publiés, avec le but de favoriser le marché scolaire.

Pourtant, les résultats ne s'améliorent pas, bien que les parents aient le choix de l'école. Pourquoi, bien que toutes les informations soient disponibles ? Les recherches engagées montrent même que certaines écoles mal placées gagnent encore des élèves. Une de mes hypothèses est que les écoles « périphériques » aux écoles sélectives accueillent par déversement les élèves non retenus dans les écoles les plus prestigieuses.

Et quels ont été les effets de cette politique ?

Bien sûr, selon les points de vue, les constats ne sont pas toujours partagés, et les débats politiques ont été nombreux sur cette question. Mais une étude de l'OCDE (*Examen des politiques locales d'éducation Chili*, OCDE, 2004) observe que « plus la population est faible et isolée, plus elle a besoin d'un service d'éducation de qualité, mais dans ce type de contexte, l'éducation tombe aux mains de personnes moins qualifiées pour s'en occuper ». D'autre part, elle note que les écoles municipales supportent la charge des élèves les moins favorisés, « la crème » (pour reprendre ses termes) étant souvent accueillie dans les écoles privées. Les chiffres du ministère de l'Éducation chilien le confirment (voir graphique page 7).

La démocratisation, en 1990, a-t-elle changé la politique menée ? Comment peuvent coexister un marché éducatif et une discrimination positive ?

En 1990, c'est la fin du régime de Pinochet et le retour à la démocratie. Un investissement important dans les politiques d'éducation est décidé, mais l'organisation du système éducatif (écoles municipales et

privées) n'est pas remise en cause. L'appui sur les évaluations SIMCE se développe, avec de nouvelles épreuves en sciences sociales et sciences naturelles, bien qu'elles aient été mises en place par le gouvernement précédent.

Des programmes de « compensation » (dont le P-900) sont mis en œuvre dans les 10 % d'écoles les plus en difficulté ou les plus pauvres. On observe des résultats paradoxaux : certaines écoles voient leurs résultats progresser, mais du coup, dans la logique de marché, de nouvelles concurrences se mettent en place entre établissements.

En 1993, l'État a autorisé le « financement partagé » : les écoles privées sous convention avec l'État peuvent demander une participation aux familles, ce qui n'était possible pour le public que dans le secondaire. Aujourd'hui, 99 % des élèves de primaire et 90 % des enfants de quatre ans sont scolarisés, mais plus de la moitié des élèves vont dans des écoles privées payantes, soit un des taux les plus forts du monde.

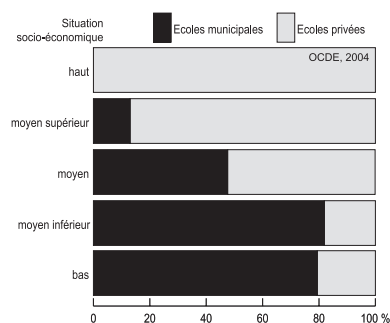
La « subvention préférentielle », consistant à donner plus d'argent (jusqu'à 60 %) en fonction du nombre d'élèves « prioritaires » (pauvres) donne lieu à de nouvelles questions : que faire avec cet argent pour améliorer la qualité de l'enseignement ? L'évaluation se faisant uniquement à partir des résultats SIMCE, les écoles vont chercher à capter les élèves les plus en réussite des quartiers populaires, limitant par là même le « capital humain » des écoles les plus en difficulté. On peut même être tenté, pour augmenter les subventions liées aux résultats, d'expulser les élèves les plus en difficulté. Le rapport de l'OCDE en convient : « Les écoles privées, qui sélectionnent leurs élèves contrairement aux écoles publiques, recrutent les meilleurs élèves des écoles municipales, et cet "élagage" a pour effet de faire baisser les résultats moyens de ces dernières » (p. 192). Pourtant, les résultats des écoles privées ne sont pas forcément meilleurs que ceux des écoles municipales : « Il est clair que l'expérience de développement du marché de l'Éducation n'a permis de réaliser ni les gains de performance, ni les économies qu'envisageaient à l'époque les partisans de cette politique » (p. 201). Par contre, le coût supporté par les familles est plus grand et on constate « une plus grande inégalité dans la répartition socio-économique des élèves entre écoles » (voir graphique ci-contre).

En 1996, le gouvernement a décidé d'allonger

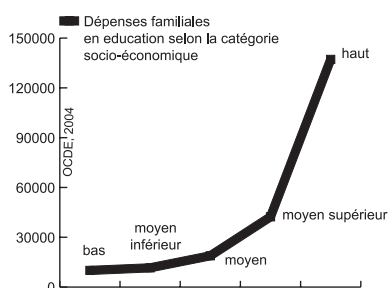
la journée scolaire (8 x 45 mn) afin de renforcer le temps de cours des élèves. Depuis 2004, la scolarisation obligatoire a été allongée à 12 années (8 ans d'enseignement primaire obligatoire de 6 à 13 ans, puis 4 ans de secondaire), soit jusqu'à l'âge de 18 ans. Au Chili, l'enseignement préscolaire concerne environ 40 % des enfants de 4 et 5 ans. Les dépenses publiques sont en augmentation depuis 1990 : de 2,4 % du PIB, on est passé à 4,4 % en 2001. Mais dans le même temps, les dépenses privées d'éducation, à la charge des familles, ont fortement progressé, de 1,4 à 3,4 % de la richesse nationale. Depuis les années quatre-vingt-dix, l'investissement dans l'éducation a été réel, et les résultats moyens progressent légèrement. Mais ce qui me frappe, c'est l'écart grandissant des résultats entre les catégories sociales aisées et les plus défavorisées. C'est sans doute un phénomène lié à la plus grande ségrégation sociale, qui aggrave les écarts entre les riches et les pauvres, même si le niveau de vie moyen augmente. La politique de l'éducation ne peut suffire à gommer ces impacts.

Et les enseignants ?

Formés à l'université, les étudiants titulaires du diplôme (bac + 4 ou + 5 pour les écoles, bac + 5 pour le secondaire) cherchent ensuite du travail auprès d'une municipalité ou d'une école privée. Le ministère de l'Éducation, par le biais des superviseurs, contrôle essentiellement les effectifs (pas plus de 45 par classe) et l'assiduité des élèves dont dépend la subvention de fonctionnement. Les conditions de travail des enseignants sont donc diverses, selon l'employeur dont



Municipal ou privé : un fort clivage entre catégories sociales



ils dépendent. Cela ne facilite pas le travail des syndicats, dont le Collège des professeurs du Chili qui rassemble une forte proportion des enseignants, et a signé plusieurs accords sur leur statut et leurs conditions de travail.

Pour faire progresser les résultats des écoles, on fait appel à des équipes privées d'assistance, de consultants ou d'universitaires qui proposent leurs services aux écoles pour améliorer leur performance aux évaluations SIMCE. C'est une condition posée par l'État pour maintenir les subventions aux écoles privées qui n'obtiennent pas d'assez bons résultats. Ce marché peut aussi être ouvert aux enseignants des écoles « performantes » qui peuvent avoir des rémunérations supplémentaires pour intervenir comme conseil dans les écoles en difficulté. Je mène une recherche sur l'efficacité de ces aides, pour voir si les écoles les plus pauvres ou isolées ont les moyens d'engager ces équipes d'assistance.

Le système français ne développe-t-il pas en son sein un système de concurrence ?

Sans doute que la suppression de la carte scolaire va dans ce sens. Mais je n'observe pas la même situation qu'au Chili, où existent des écarts importants de salaire entre les enseignants, selon les résultats de leurs écoles. Les meilleurs enseignants se dirigent vers les meilleures écoles. Mais pour vous aussi, en France, il n'est pas facile d'attirer les enseignants chevronnés vers les écoles les plus en difficulté.

Quelles évolutions pour les années à venir ?

La segmentation sociale et scolaire ne peut qu'augmenter, sauf s'il y a une politique forte d'intervention publique pour limiter les effets néfastes de la concurrence.

On investit davantage dans l'éducation, mais la question est aussi de la façon dont on investit. Nathalie Mons a montré, dans sa recherche sur les systèmes éducatifs (*Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?*, PUF, 2007), qu'au-delà de la question du public et du privé, les systèmes les plus égalitaires sont ceux qui renforcent la capacité d'intervention locale, mais qui maintiennent un curriculum et une exigence pour tous, avec les contrôles nécessaires.

Les outils d'évaluation nationale comme les SIMCE ne sont pas nécessairement en soi un instrument libéral. Tout dépend de ce qu'on en fait et à quoi on les utilise. Ils peuvent certes contribuer à informer les « consommateurs d'éducation », mais ils peuvent aussi servir à guider le travail des enseignants pour mieux comprendre les

S'étirant sur 4 300 km, pour une largeur moyenne de 180 km, le Chili est séparé de ses voisins par des massifs montagneux à l'Est, un désert aride au Nord et des terres australes au Sud. Aujourd'hui considéré comme un pays stable, il a considérablement augmenté sa richesse nationale depuis les années quatre-vingt-dix, mais sa politique libérale a creusé les écarts entre les catégories sociales (16^e plus mauvais rang dans le monde) et entre les hommes et les femmes, qui ne travaillent qu'à 40 %. Les vagues d'immigrations européennes, et plus récemment des pays de l'hémisphère sud, ont cantonné les descendants des Amérindiens à moins de 5 % de la population (essentiellement les Mapuches). 35 % des 17 millions d'habitants sont regroupés autour de Santiago. Le taux de croissance démographique s'affaïssit depuis les années quatre-vingt-dix. Leader mondial dans la production du cuivre, il exporte des produits de son sous-sol, de son agriculture et de son élevage vers l'Union européenne, les États-Unis, la Corée ou la Chine. Son énergie est importée d'Argentine (gaz) ou produite par hydroélectricité (54 %).

difficultés précises des élèves, prendre conscience de la dispersion des résultats, identifier les compétences sur lesquelles il faut insister pour aider les élèves en difficulté.

À mon avis, c'est important que les politiques d'éducation s'appuient sur des informations précises, pour peu qu'elles aient des ambitions démocratiques. Les enseignants ne sont pas contre, mais ils veulent qu'on les aide concrètement, pour en faire quelque chose qui les aide à mieux faire apprendre leurs élèves en difficulté... ■

► Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences : quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?

Patricia Schneeberger
et Anne Vérin (dir.), INRP, 2009

Écrit pour les enseignants des écoles maternelles et élémentaires, cet ouvrage a l'ambition de proposer des pistes concrètes de travail en classe, en sciences et en français. Mais l'intérêt de l'ouvrage est aussi de s'interroger sur les rapports entre le langage et la science, y compris dans le monde des chercheurs, ce qui est rarement fait dans les ouvrages destinés aux enseignants. Du coup, on peut ensuite faire des ponts avec ce qui se passe lorsque l'élève commence à construire son rapport savant à la science et au langage scolaire, outil pour penser à plusieurs. De nombreuses transcriptions de dialogues illustrent les éclairages plus théoriques, qui intéresseront autant les praticiens que les formateurs d'enseignants. Les démarches de travail y sont décortiquées, autour des problèmes essentiels de l'enseignement des sciences (faire émerger un questionnement, construire le savoir, revenir sur une connaissance construite, la formaliser, construire des modèles explicatifs, travailler les obstacles...) Une mine.

► Réflexions sur l'usage du cahier d'expériences

Claudine Larcher, Renée Louis,
François Vergne, INRP-CELEDA,
2009

Ce livret et son DVD ont été pensés à destination des formateurs d'enseignants mais peuvent être également utilisés en autoformation par les professeurs des écoles.

Dès le lancement de l'opération *La main à la pâte*, le cahier d'expériences a été proposé comme outil utile à la gestion du parcours pédagogique choisi par le maître pour ses élèves. Au bout de quelques années, on constate que cette recommandation a été largement suivie par les enseignants, mais que les cahiers obtenus, principalement à l'école élémentaire, présentent une grande diversité dans

leur conception, dans leur usage, dans leur forme... Le travail de collection, d'analyse et de réflexion pédagogique présenté ici n'a pas pour but de définir de « bonnes pratiques », mais plutôt de mettre en évidence les points d'accord ou de désaccord (explicites et argumentés) sur des modalités de travail en classe constatées autour de ce cahier. En montrant, avec des extraits de cahiers et des images fixes comme supports de discussion, l'éventail des choix entre lesquels le maître doit opter, et en tentant d'en préciser les enjeux, l'ambition de cet ouvrage est de favoriser la construction progressive par l'enseignant d'une pratique personnelle adaptée aux besoins des élèves qui lui sont confiés.

► Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou,
PUF, 2009

À la lumière des évolutions récentes de la scolarisation et du rôle de l'école dans la société française, les auteurs mettent en évidence la nécessité de faire évoluer le cadre interprétatif des difficultés scolaires de certains élèves, et des inégalités scolaires qui en découlent, du fait des nouvelles logiques qui rendent la seule sociologie des écarts culturels ou la psychologie des difficultés d'apprentissage inopérantes pour rendre compte de phénomènes et processus relativement récents. La notion de « malentendu » est ici largement mobilisée pour rendre compte de ces glissements de perspectives. Sans édulcorer la difficulté de la tâche à accomplir pour surmonter ces malentendus, sans vouloir culpabiliser ceux qui participent à leur existence, les auteurs proposent de repenser les situations d'apprentissage.

► L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés

Dominique Bucheton (dir.),
Octarès Éditions, 2009

À partir du travail réalisé par l'équipe ERTÉ de Montpellier 2 et de l'IUFM, l'ouvrage propose une théorisation de la notion de « geste professionnel » et

de celle « d'ajustements en situation ». La première partie résume la position théorique construite par l'équipe, à partir d'influences multiples : importance des échanges langagiers dans les situations d'apprentissage, rôle des interactions et des implications, doxa psychologique des enseignants, psychologie du travail. Le modèle développé de l'agir enseignant, autour des notions d'atmosphère, d'étayage, de pilotage des tâches, de tissage et d'ajustements est une piste féconde pour les formateurs.

La seconde partie de l'ouvrage développe largement des exemples, études de cas et situations concrètes qui pourront illustrer les concepts énoncés dans la première.

► Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?

Joël Clanet (dir.), PUR, 2009

À l'heure où les relations entre la recherche et la formation des enseignants sont de plus en plus interrogées (voire réfutées), les différentes contributions de cet ouvrage illustrent la question, avec notamment un éclairage sur la formation dans la ZEP du Mirail à Toulouse, un travail mené en formation de « débutants » à Créteil, des exemples pris dans différentes disciplines ou dans l'enseignement agricole.

► Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école

Revue *Spirale* n° 44, octobre 2009
<<http://spirale-edu-revue.fr>>

À partir des recherches menées à Toulouse dans le cadre du laboratoire EURED-CREFIT, ce nouveau numéro de la revue lilloise *Spirale* intéressera les formateurs et les enseignants qui cherchent à mieux articuler l'enseignement de l'écriture et celui de la lecture, comme le demandent les textes officiels. Le numéro est composé de plusieurs articles indépendants se centrant chacun sur une problématique spécifique, notamment :

- l'écriture inventée : que signifie écrire une lettre pour une syllabe ? ;
- le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture ;

- la segmentation de la phrase par l'enfant ;
- effet de différentes pratiques d'écriture à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit, Marie-France Morin, Nathalie Prévost et Marie-Claude Archambault ;
- la ponctuation dans les manuels de lecture du CP, G. Jarno-El Hilali ;
- les effets de l'organisation pédagogique du cycle III sur l'évolution des performances scolaires des élèves aux évaluations nationales.

► Psychologie de l'éducation : cas d'enfants

Évelyne Bouteyre (dir.), Bréal, 2009

Après le tome I consacré à l'école, et le tome II dédié à la famille, ce volume rassemble dix cas d'élèves qui illustrent la complexité du travail à mener lors des bilans psychologiques. Écrit dans une langue accessible, il intéressera les personnels de RASED, mais aussi tous les enseignants soucieux de « décaler » leur regard ordinaire, de réinterroger la limite ténue entre le « normal » et le « pathologique » au vu du contexte dans lequel vivent les élèves.

► Violences à l'école élémentaire L'expérience des élèves et des enseignants

Cécile Carra, PUF, 2009

Que se passe-t-il dans la cour de l'école, et qu'en disent les enfants ? En quoi le climat de l'école peut largement infléchir ce qui pourrait apparaître comme un phénomène inévitable ? Par des questionnaires et des entretiens avec des élèves et leurs enseignants, en ZEP ou hors ZEP, Cécile Carra livre le résultat d'une recherche inédite qui rompt avec certaines idées toutes faites sur la question. Explorant notamment le sentiment d'injustice ressenti par certains élèves devant leurs difficultés et leurs échecs, l'adoption de contre-modèles destinés à protéger l'estime de soi devant les pairs, elle montre comment l'autorité peut au contraire arriver à être relégitimée lorsque les élèves se sentent traités comme « capables de progresser »...

Rubrique réalisée avec le concours de la *Veille scientifique et technologique de l'INRP* : <www.inrp.fr/vst/>

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

Directeur de la publication : Jacques Moret | Coordonnateur de la rédaction : Patrick Picard | Comité de rédaction : Anne-Marie Benayoun, Myriam Chéreau, Daniel Frandji, Marie-Odile Maire-Sandoz, Olivier Meunier, Catherine Pérotin, Patrick Stéfani | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

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

Individualiser pour faire apprendre ?

Il y a trois ans, XYZep consacrait un dossier à l'individualisation et ses paradoxes. Les questions posées à l'époque prennent chaque jour une acuité de plus en plus grande qui impacte directement le quotidien des métiers de l'éducation prioritaire confrontés à la mise en œuvre de la demande d'« égalité des chances ». Enseignants, assistants d'éducation, coordonnateurs, référents, conseillers d'éducation, chefs d'établissements, inspecteurs cherchent à décliner au quotidien cette exigence de faire apprendre tous les élèves tout en faisant réussir les plus fragiles. Tentative d'éclairages...

Si c'était simple...

Catherine Pérotin

La question de l'hétérogénéité, naguère surtout posée aux territoires de l'éducation prioritaire, se diffuse désormais dans tous les établissements, soumis de plus en plus à des comportements d'élèves qui s'éloignent de l'idéal-type attendu par le professeur.

Les politiques publiques, dont celle de l'éducation prioritaire, mettent en tension des logiques territoriales et des logiques individuelles. Les politiques de réussite éducative du plan de cohésion sociale ont pour objectif d'apporter « *hors temps scolaire des moyens et des outils nouveaux pour donner des chances de réussite à chaque enfant ou adolescent présentant des signes de fragilité* », par un « *soutien individualisé* ». Tous les acteurs, tous les métiers sont impliqués dans ces dispositifs. Dans l'école, on demande aux équipes de mettre en place le Projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), « *dispositif temporaire* » destiné à « *prévenir* » ou à « *pallier* ». Les logiques de « *diagnostic* » et de « *remédiation* » interrogent les enseignants qui ont à faire face à des évolutions notables de leur métier.

Des mots nouveaux se diffusent dans l'espace sémantique. Les contributions de nos invités montrent l'importance des concepts, derrière ces mots. « Individualiser » ne se confond pas avec « personnaliser », et « parcours indivi-

duel » n'est pas synonyme d'apprentissage solitaire. Mais ce ne sont pas que des mots, et les questions qu'ils posent sont délicates pour les enseignants, les assistants d'éducation, les référents...

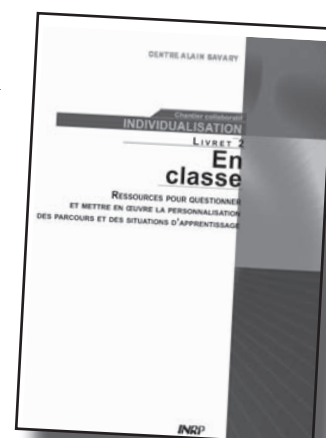
Du point de vue des apprentissages, que fait-on dans les dispositifs d'aide, qui serait très différent de ce qu'on fait en classe ? Que pourrait-on davantage prendre en compte dans la classe, qui limiterait le recours à l'externalisation ? Où l'élève doit-il « apprendre », faire les exercices et les répétitions qui contribuent au développement ?

Ce dossier invite à marquer un temps de réflexion dans la course aux dispositifs, dont plusieurs rapports constatent l'empilement ou même parfois la redondance.

C'est aussi la démarche à laquelle vous invitent les livrets¹ *Repères* et *En classe* mis à votre disposition sur le site du centre Alain-Savary. Ils ont pour but de vous aider à préciser en équipe vos points de vue, accords et divergences sur ces difficiles questions. Avec une seule ambition : être utiles pour l'action au quotidien. ■



Catherine Pérotin
est responsable
du centre Alain-Savary



1. Livrets téléchargeables librement sur le site du centre Alain-Savary <<http://cas.inrp.fr>>, voir aussi p. VIII de ce dossier.



Regard historique

Anne-Marie Chartier

Dans les années soixante-dix, quand j'ai été nommée en école normale, la sociologie traitait de l'école comme un système inégalitaire, la psychologie voyait dans l'enfant une intelligence en développement, les didactiques élaboraient des progressions en cohérence avec les sciences de référence. Ces discours généraux n'aidaient guère les maîtres, car ils disaient tout ce qui détermine la fonction des enseignants, mais rien qui définisse leur espace d'action et de responsabilité.

Faire classe, c'est en effet définir un espace d'action intégrant les contraintes de situation. Il s'agit toujours d'articuler des formes collectives, imposées (les programmes), interprétées (une progression) ou décidées (un projet de classe) avec le traitement individuel des parcours. Or, dispositifs d'enseignement et parcours d'apprentissage ont été articulés diversement au cours de l'histoire, ce qui peut nous faire prendre du recul par rapport à la situation actuelle.

La formation des élites et l'encadrement des études

À partir du XVI^e siècle, l'élite sociale est formée dans des collèges (l'université délivrant les diplômes « professionnels » de droit, de médecine, de théologie). Comment les jésuites ont-ils conçu ce programme pour « l'honnête homme » ? Destinés à combattre le protestantisme en Europe et à convertir les Indiens, les jésuites devaient maîtriser les savoirs de la modernité (exégèse, mathématiques, sciences de la nature, et pas seulement Aristote et saint Thomas) et la rhétorique pour prêcher dans les cours d'Europe aussi bien qu'en Chine. Loyola impose donc aux novices un cursus complet, classes de grammaire latine (de la 6^e à la 3^e), rhétorique (Cicéron est l'orateur modèle) et philosophie, avant de commencer des études théologiques. Ces noviciats sont ouverts, contre rétribution, à des enfants nullement destinés à devenir des religieux. Le modèle se diffuse partout en Europe et des générations sont ainsi formées dans un univers catholique alliant humanités classiques et ouverture aux sciences. La progression prévue accorde une forte attention aux besoins individuels. Les novices, plus âgés que les collégiens, encadrent les études qui suivent chaque cours et font répéter déclinaisons, grammaire, textes latins. Auxiliaires de

l'enseignement magistral, ces élèves-maîtres s'initient à leur futur métier en même temps qu'ils s'instruisent.

Les lycées du XIX^e siècle héritent de cette forme, sans son encadrement religieux. Les humanités classiques continuent de former les élites laïques. En revanche, les étudiants qui encadrent les études ne sont plus considérés comme de futurs collègues par les professeurs. La création de nouvelles disciplines (histoire, sciences, langues vivantes) rogne le couplage qui associait à chaque cours son heure d'étude.

La réforme de 1902 met la filière « moderne » à égalité avec la filière « classique » pour conduire au baccalauréat. Les progressistes qui imposent cette réforme pour rendre le lycée moins élitiste ne voient pas qu'elle ébranle le dispositif d'aide individuelle de l'ancien système. Les étudiants répétiteurs de l'entre-deux-guerres doivent surveiller les élèves, pas les aider. Après la Libération, la crise du recrutement est telle que les « pions » deviennent tous adjoints d'enseignement. Les établissements sont des « machines à cours » et les élèves font leurs devoirs à la maison, sauf s'ils sont « collés ». Seuls les internats ont des études obligatoires, mais beaucoup ferment dans les années soixante. Ce système ancien demeure pourtant visible dans les classes préparatoires, avec des études, des colles individuelles et l'abondance de « copies » à rendre. Ce sont donc les familles qui doivent désormais encadrer les enfants : en 1964, Bourdieu et Passeron peuvent à juste titre parler des effets inégalitaires de « l'héritage culturel ».

L'école chrétienne des Frères entre mémoire orale et alphabétisation

Le second modèle est celui d'où est sortie notre école primaire laïque. La *Conduite des études*, règlement des Frères des écoles chrétiennes, expose des choix pionniers : enseignement gratuit, simultané, en français, pour apprendre à lire, écrire, compter, six heures par jour, cinq jours sur sept (le jeudi est vacant pour faire le catéchisme aux enfants non scolarisés). L'organisation collective démultiplie le nombre d'élèves « instruits », puisque chaque classe a de 40 à 50 élèves. En pratique, deux dispositifs coexistent :

- un apprentissage collectif appuyé sur l'écoute et la récitation orale du catéchisme. Inutile de savoir lire pour commencer. La lecture du catéchisme sera grandement facilitée quand l'élève le découvrira imprimé, puisqu'il l'aura déjà entendu plusieurs fois ;
- un apprentissage individualisé dans un enseignement collectif gradué par niveau :

chaque nouvel élève rejoint la « division » correspondant à son niveau de lecture, et monte à son rythme. Les neuf étapes correspondent à neuf supports de lecture, du tableau des lettres aux textes manuscrits (lettres commerciales, factures, contrats), en passant par les prières courantes syllabées ou les textes latins pour servir la messe. Suit l'apprentissage de l'écriture et du calcul.

Tous les élèves peuvent ainsi acquérir les savoirs requis pour la communion solennelle, « examen » marquant l'entrée dans la vie adulte, même si leur lecture reste déficiente. Le temps d'école est très court (trois ans environ), car la communion solennelle a lieu à douze ans (à quinze ans en terres protestantes). C'est donc sur la mémoire orale des textes écrits qu'on s'appuie, aussi bien pour relire ses prières que pour acquérir le « décodage » : chaque enfant analyse les unités qui composent un mot (*No-tre / Pè-re*) en les épelant syllabe après syllabe (*Enne-O / NO*). Après avoir appris ces correspondances sur des textes connus, l'élève doit/peut les transférer sur des textes inconnus (les psaumes, la civilité, les manuscrits).

Jean-Baptiste de la Salle, qui veut christianiser le peuple urbain, sait que l'école sera attractive si elle améliore la vie sociale des pauvres. Si un élève doit quitter prématurément l'école, il recommande de l'initier d'urgence à la lecture manuscrite : tant pis pour les psaumes et la Civilité. L'école des Frères, qui offre une voie sûre vers l'incontournable communion solennelle, fait découvrir les écrits en usage chez artisans et boutiquiers, forge de bonnes habitudes de politesse et moralité.

Le modèle lassallien est ruiné par la mutation technologique des années 1850. Avec crayons et ardoises, plumes métalliques et cahiers, un débutant peut s'exercer à tracer des lettres et à copier des mots ou des phrases dès les petites classes, à « déchiffrer » des mots puis des textes inconnus, sans passer par la mémoire orale catéchétique. L'enseignement républicain s'édifie sur cette maîtrise initiale de la lecture et de l'écriture acquises en même temps (CP-CE), pour introduire ensuite (CM-CS) les textes des savoirs laïques (sciences et littérature) qui prennent la place de la religion.

L'école au temps du collège unique

Avec la réforme Haby (1975), l'école élémentaire devient l'antichambre du collège unique. On souligne souvent la « secondarisation » des contenus (mathématiques et non plus calcul), moins souvent celle des supports du travail scolaire : cahier de textes, classeurs disciplinaires à la place du cahier du jour.

Les devoirs du soir ne sont plus des leçons à réciter, mais des exercices écrits. C'est qu'il faut apprendre de plus en plus tôt aux élèves à être autonomes, à travailler seuls en vue du collège : lire les consignes silencieusement, écrire directement sur les fichiers imprimés, faire des « interrogations écrites ». Jusqu'aux années soixante l'école valorisait au contraire l'effort de mise au propre après correction collective, sans jamais noter le premier jet du brouillon.

En 1975 comme en 1902, au moment où se massifient les études secondaires, se défont aussi les dispositifs d'aide au travail individuel dont les nouveaux arrivants auraient eu le plus besoin. Les didacticiens oublient de prévoir, dans leurs progressions, le temps des reprises et répétitions collectives, privilégiant les écrits de premier jet. L'oral est consacré à « communiquer et s'exprimer » et non plus à fixer en mémoire les savoirs écrits de référence. Devant l'échec massif, il faut réinventer à grands frais des dispositifs spécifiques, destinés à « compenser » les écarts que l'école a elle-même produit.

Le passé révolu est révolu. On peut souligner, en revanche, à quel point les réformateurs qui voulaient ouvrir l'école aux enfants du peuple ont été aveugles aux dispositifs d'aide à l'apprentissage individuel, qui faisaient l'efficacité des modèles anciens. Les instructions officielles des années soixante-dix supposaient que la bonne volonté des maîtres suffirait pour les mises en œuvre, d'où la tendance à reprocher leur résistance au changement devant les constats d'échec. Or, l'histoire montre que ce sont des « routines instituées » (études encadrées, récitation collective, enseignement concentrique, lecture à voix haute, reprises et révisions) qui ont porté l'aide individualisée aux apprentissages, à une époque où pourtant personne ne se souciait de l'échec scolaire.

Le détour par l'histoire montre ainsi qu'aucune institution ne perdure sans forme scolaire conjuguant des dispositifs collectifs (programmes, matériel pédagogique, formation des enseignants) et des dispositifs d'aide individualisés. Faute de quoi la tâche d'accompagner chaque enfant retombe sur les familles : solution injuste et irresponsable, qui se paie toujours par une nouvelle forme d'échec scolaire. ■



Richard Étienne, professeur des universités, directeur du département « Sciences de l'éducation » à l'université Paul-Valéry-Montpellier 3

Individualiser... ou personnaliser ?

Richard Étienne

Analyser l'action n'a d'intérêt que pour retourner à l'action... Tentons de préciser le sens des mots, les obstacles et les leviers permettant le retour à l'action.

Individualisation renvoie à *individu*. Alain disait que l'individu n'est que la moitié d'un homme, auquel manquerait l'humanité. Penser « individu », c'est penser responsabilité de l'individu, selon le sens issu du droit juridique romain. Et rendre chacun responsable de ses résultats et de ses performances oblige immédiatement à se demander comment concilier cette injonction avec la notion polysémique « *d'égalité des chances* ». On risque de glisser vers des stigmatisations : une fois qu'on a « maximisé les chances de réussir » par des dispositifs divers, qui est responsable des écarts de réussite ou d'apprentissage entre élèves, à la fin du processus ? N'associons donc pas trop vite *l'apprentissage* avec *l'individu*, pour ne pas stigmatiser ni isoler. Tout ce que nous connaissons nous amène à penser que c'est la socialisation démocratique qui construit l'élève comme personne.

Persona est un mot d'origine étrusque qui signifie masque. Le masque protège sur la scène sociale tout en garantissant l'intimité. Pour aider quelqu'un à se construire en tant que personne, vous devez le faire sans jamais entrer dans son intimité. La personne est toujours dans une société, elle interprète un rôle. Le masque antique amplifiait aussi la voix... Car c'est bien la personne qui doit se faire entendre et se soucier de son développement.

L'infans, enfin, c'était celui qui n'avait pas la parole. Notre enjeu est donc bien de l'aider à se transformer progressivement en élève puis en personne, donc de l'éduquer.

Pour parler d'individualisation, nous sommes allés voir ce qui se passe dans des ateliers de pédagogie individualisée. Nous avons souvent vu de la *pédagogie par objectif*, chaque élève ayant sa propre fiche de travail. Nous y découvrons très peu d'apprentissage social : le sujet cognitif est présumé capable d'atteindre seul les objectifs qui lui sont assignés.

Personnaliser, c'est situer la personne dans sa capacité à agir en fonction de la manière dont elle se projette dans l'avenir. Dès que vous

avez des personnes qui travaillent ensemble, vous avez des projets. En terme pédagogique, ce n'est évidemment pas la même réponse. Je suis de ceux qui pensent que le couple diagnostic/remédiation est à laisser au monde médical, parce que les élèves ne sont pas des malades. Travailler en projets, c'est évidemment très difficile à construire (on confond souvent projet et thématique) et à évaluer. Certes, si on individualise, on peut faire des bilans. Mais évaluer, c'est donner de la valeur, c'est co-construire, pas seulement étalonner sur des normes...

Et si on pensait différenciation ? « *On ne peut pas montrer de pédagogie différenciée, mais on peut voir de la différenciation pédagogique* », pourrait-on faire dire à Louis Legrand. Sans doute y a-t-il à creuser ce qu'apporte la didactique, qui occupe parfois toute la place, comme la pédagogie l'occupa il y a quelques années... Les ponts entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines sont à lancer, pour que les savoirs, les élèves et les enseignants soient autant pris en compte les uns que les autres...

La différenciation, c'est aussi la différenciation des parcours, si possible en regardant les choses de la maternelle à l'université, comme nous y invite Stéphane Beaud. L'orientation tout au long de la vie ne devrait plus être une abstraction.

Comment construire une grammaire du changement ?

Disposer de savoirs est utile pour les universitaires, mais comment travailler avec les enseignants chargés de classe, et d'abord en éducation prioritaire ? Dans la recherche que nous avons faite à La Paillade, nous tentions de comprendre ce que font les élèves et les enseignants durant les vingt premières minutes de classe. Parfois, malgré l'ingéniosité des dispositifs pédagogiques, ça ne démarre pas, tant la myriade de gestes à faire pour gérer les imprévus occupe tout l'espace mental de l'enseignant. La différence entre les débutants et les chevronnés, c'est que ces derniers savent utiliser les imprévus pour revenir aux savoirs alors que les premiers tentent de revenir à leur fiche de préparation.

L'ergonomie du travail enseignant, longtemps négligée par les textes injonctifs, est à prendre au sérieux, et il faut pour cela travailler « à grain fin » dans la classe. Dans une classe de latin, par exemple, faire naître en chaque élève le projet d'apprendre le latin, au-delà des volontés des parents, demande

à l'enseignant de disposer d'un répertoire d'actions possibles qu'il va ajuster à chaque situation.

Développer le répertoire des enseignants, par la formation continue, c'est leur permettre de comprendre progressivement les gestes essentiels pour faire de la classe un lieu social d'apprentissage : tissage, atmosphère, pilotage des tâches et étayage, au sens de Bruner. Parce que l'enseignant a beaucoup de choses à faire à la fois, il va se forger progressivement les outils qu'il va intérioriser, réaliser « sans y penser » et dégager des ressources pour être attentif aux élèves et aux personnes.

Comme le font les enseignants de classe unique, il faut s'appuyer sur l'hétérogénéité (et les classes de ZEP sont souvent trop homogènes, au sens social du terme) et créer une situation dans laquelle les élèves se mettent au travail collectivement. Si les choses ne sont pas trop rigidifiées, avec une compétence didactique, on pourra observer l'engagement personnel des élèves dans les apprentissages et leur permettre de se donner des objectifs émancipateurs.

Sans doute, le statut actuel des enseignants, qui ne règle que leur travail devant une classe, est-il un obstacle. Il serait à reconstruire avec la profession en évitant de l'imposer.

Voici, sans prétention d'exhaustivité, quelques pistes pour ce parcours :

- développer le travail en équipes pluricatégorielles, pour ne pas faire endosser aux enseignants tous les rôles (éducateurs, psychologues, etc.) ;
- outiller davantage les enseignants, ne pas leur laisser la charge de tout inventer ;
- favoriser les situations dans lesquelles on analyse l'action, en dehors de l'urgence de la gestion de classe ;
- promouvoir l'approche clinique non thérapeutique, la controverse professionnelle, pour renforcer les collectifs, dans une logique de développement ;
- développer la formation de formateurs, pour pouvoir accompagner ces mouvements ;
- limiter les ruptures entre les niveaux d'enseignement pour favoriser les continuités ;
- revoir en profondeur les modalités d'orientation et donc d'évaluation...

Travailler de manière systémique se révèle alors indispensable : on ne résoudra pas une question aussi complexe avec une ou deux mesures emblématiques... Action, réflexion, retour à l'action... ■

Des pistes de réflexion et de travail

Bernard Bier, INJEP

Il n'y a d'apprentissage qu'individuel. Mais il n'y a d'apprentissage que dans des interactions...

Éduquer c'est être dans les deux logiques à la fois, synthèse réalisée dans l'expression chère au GFEN d'« auto-socio-construction des savoirs ».

La prise en compte du multiple comme condition d'une approche éducative collective/démocratique

On ne peut plus penser une éducation, un système d'instruction démocratique pour tous sur le modèle de l'élève type, mais il y a nécessité de penser le groupe éducatif comme regroupement de dissemblables, de singuliers. Cela n'est d'ailleurs paradoxalement pas très nouveau puisque déjà Bourdieu et Passeron, comme nous le rappelle Stéphane Bonnéry dans *Comprendre l'échec scolaire*, le disaient dans *Les Héritiers* : « L'indifférence aux différences est propice à la production d'inégalités scolaires ». Je renverrai aussi à l'ouvrage de Thin et Millet qui montrent, dans *Ruptures scolaires*, comment la rupture scolaire est le fruit d'un certain nombre de phénomènes qu'un élément dans l'école ou hors de l'école peut faire basculer, mais qu'un élément dans l'école ou hors de l'école peut permettre de raccrocher.

Un groupe à construire, un groupe comme ressources

Cela nous amène à dire que la vraie question est non pas l'opposition individuel/collectif, mais celle de l'articulation entre le singulier et le groupe, entendu comme espace coopératif, permettant de renouer avec les fondements de l'école républicaine, à l'articulation du cognitif et du politique. Il ne s'agit pas de se focaliser *a priori* sur un modèle normatif, même si n'importe quelle institution éducative ne peut travailler hors un certain nombre de normes – différence classique en sciences de l'éducation entre normatif et normalisateur, il y a souvent des confusions stupides entre les deux termes –, mais bien de partir de l'élève, de son niveau d'acquisition, de compétence, de ses acquis, de ce qui lui permettra de s'inscrire dans une trajectoire de réussite, et de penser conjointement le groupe comme objectif à construire, comme moyen mais aussi comme ressource.

Ces choix imposent de penser la mise en œuvre du partenariat éducatif, avec les collectivités territoriales, avec les associations, les autres services de l'État, d'un partenariat qui ne soit ni contraint, ni assujéti comme il l'est souvent posé au service de l'école, sur son territoire et quand elle le juge bon. Pour cela il faut accepter aussi de reconnaître ce qui fait débat, de ne pas l'occulter.

Les tensions, bien gérées, sont productrices de dynamiques et de sens. Paul Ricoeur utilise pour ce dire la belle expression de « *consensus conflictuel* », il pourrait nous conduire aussi à penser ces coopérations entre acteurs comme une chance, une richesse, une occasion de construire et de se construire, nous mettant dans la situation de s'apprendre mutuellement. « *Tous formés, tous formateurs* » était un des slogans d'une fédération d'éducation populaire. On voit le sens que cela peut avoir à l'intérieur de la classe entre élèves, entre adultes et enfants dans tous les secteurs de la vie sociale. Avec cette idée aussi que nous éducateurs, on a toujours à apprendre de quelqu'un, on sait et on a besoin d'apprendre, ce qui me semble quand même la meilleure manière de pouvoir avancer ensemble. ■



Françoise Clerc,
professeur émérite
à l'université Lumière-Lyon II

L'individualisation, toujours paradoxale...

Françoise Clerc

« Parcours », « accompagnement » et « compétences » sont des termes désormais emblématiques du vocabulaire de l'institution. Grâce à l'analyse du travail enseignant et à celle de l'activité de l'élève, on comprend également mieux ce qui se joue dans la relation pédagogique. Socialement, la classe est un OVNI : elle constitue un collectif où chacun est censé fonctionner de façon individualisée, une sorte de collectif individualiste. En situation « frontale », malgré une gestion des communications qui tend à éliminer les interactions entre eux, de nombreux échanges informels élève/élève ont lieu, qui ont un effet sur le face-à-face entre la classe et l'enseignant. Ces échanges informels sont à l'image de la diversité des élèves. Pourtant, l'enseignant a tendance à s'adresser surtout aux élèves proches de son idéal-type. Dans les dispositifs d'aide, l'individualisation ne va pas non plus de soi : la plupart du temps, même en petits groupes, l'enseignant travaillant avec un élève particulier doit toujours se préoccuper du groupe qu'il ne peut mettre entre parenthèses.

La pression de la demande sociale

L'individualisation est donc un objet paradoxal : la demande sociale d'individualisation est forte, mais complexe et contradictoire. Cette demande adressée à l'école, mais aussi à la santé. Dans les deux cas, elle transforme le travail des personnels, les amène à se professionnaliser, à exercer des compétences plus qu'à exécuter des prescriptions (être flexibles, adaptables, responsables, autorégulés). La formation des personnels se transforme : ils doivent apprendre à tenir compte de l'histoire personnelle, de la culture, de la trajectoire sociale et de l'expérience antérieure des personnes avec qui ils travaillent.

Or les changements sociaux exigent mobilité accrue et flexibilité. Les individus ne sont pas tous également outillés pour faire face à ces exigences. Si les classes moyennes et supérieures sont intéressées par les bénéfices du « nomadisme » dont parle Julia Kristeva, les classes populaires ont au contraire tendance à se replier sur le territoire, le groupe social, et sont en difficulté pour valoriser leur ce que Pierre Bourdieu nommait « le capital culturel ». Que fait l'école pour réduire l'écart ?

Les tensions entre les différentes réponses de l'école

Dans une société où l'interdépendance entre les êtres est de plus en plus forte, en même temps que la conscience de soi grandit, les réponses de l'école sont *en tension* entre deux paradigmes :

– l'un qui prend son origine dans la relation de face-à-face individualisée entre un maître et son élève. Présent dans l'*Émile* de Rousseau, version bourgeoise du préceptorat, qui commence à considérer l'éducateur comme un professionnel, contrairement aux traditions de l'Ancien Régime qui n'en faisait qu'un subalterne, il émerge en même temps que se modifie, au XVIII^e siècle, la représentation de l'enfant et de la famille. L'éducation contribue à accompagner la construction de la personne. C'est une idéologie éducative purement individualiste, centrée sur le seul développement des potentialités de l'enfant ;

– l'autre, que j'appellerai « groupiste », existe depuis les jésuites, et a été récupérée par la République à la fin du XIX^e siècle. Il faut rationaliser les moyens d'enseignement, avec les ressources et les outils disponibles, dont le tableau noir qui permet la gestion collective du travail et les interactions cognitives entre les élèves. Ce modèle accorde une place ambiguë à l'individuel et au collectif qui s'imbriquent étroitement lors des apprentissages.

La plupart des enseignants sont marqués par les deux paradigmes, et y font alternativement référence selon le contexte. Dans la conduite de la classe également, ils les font coexister intimement.

L'apprentissage et la trajectoire

À plusieurs reprises, le système éducatif a tenté de s'adapter à la demande de démocratisation de l'enseignement et aux évolutions économiques et sociales. De 1965 à 1970, la « différenciation pédagogique » s'attache à prendre en compte les différences sociales et psychiques entre les individus. À partir de 2000, la problématique classique de l'orientation, avec son cortège de frustrations, est concurrencée par la problématique du « parcours », plus à même de prendre en considération les fluctuations de l'expérience personnelle.

Mais il ne faut pas confondre dans une même représentation de l'individualisation, ce qui

concerne l'apprentissage et ce qui concerne la trajectoire. La maîtrise des connaissances est le fait d'un sujet et son évaluation est forcément individuelle, mais leur construction est un phénomène social. L'apprentissage doit être compris comme la socialisation de la pensée : on n'apprend pas tout seul. Les élèves inscrivent leurs itinéraires particuliers à travers des dispositions curriculaires communes. De sorte que la notion de parcours possède deux faces : l'itinéraire d'un sujet (individuel), ou les possibles de l'offre de formation et du système éducatif (social)¹.

Primaire, secondaire, deux histoires

Divers courants pédagogiques ont tenté des réponses : travail de groupe, fichiers autocorrectifs... Mais l'école primaire, le collège et le lycée ne marchent pas du même pied sur cette question de la différenciation. Le secondaire, régi par une logique de disciplines, ne peut reprendre telles quelles les solutions inventées à l'école primaire : cycles, variations dans les modes d'organisation interne de la classe. L'articulation entre le travail scolaire des élèves et le travail pédagogique des enseignants y est encore largement un objet à analyser, car l'organisation du travail pédagogique de l'enseignant structure, souvent au détriment de l'apprentissage, le travail scolaire de l'élève. L'aide externalisée et les différentes modalités de soutien continuent à être fortement structurées autour du clivage « forts/faibles », et les tentatives de constituer des groupes hétérogènes, en fonction d'un objectif d'apprentissage clairement identifié, restent globalement lettre morte. De la même façon, les tentatives d'organisation du travail scolaire alternatives sont souvent limitées à des établissements expérimentaux.

Si on tente de concilier les besoins individuels, la gestion des situations d'apprentissage et les objectifs des programmes, il faut avoir des outils, notamment d'analyse des besoins des élèves. Les sciences cognitives, malheureusement trop peu diffusées dans les formations, donnent des pistes intéressantes sur le fonctionnement de la mémoire par exemple. L'entrée par les compétences, même si elle a suscité des oppositions, peut aussi être un bon levier pour l'évolution des pratiques et les stratégies d'évaluation. Il est dommage que le socle commun, dans sa forme actuelle, soit une médiocre référence pour soutenir de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation. Mais il faut sans doute, pour avancer sur ces questions, avancer aussi sur la transformation de la profession. Il faudrait notamment que les professionnels de l'enseignement cessent

de se concevoir comme médiateurs indispensables et permanents du savoir, et acceptent de se mettre en situation d'observateurs, de conseillers... Cela supposerait de réorganiser le travail des établissements et, loin de supprimer des postes, d'y mettre les moyens pour une véritable autonomie pédagogique dans un cadre national commun.

Parcours et accompagnement

Sur le marché du travail, l'émergence des compétences met l'accent sur l'adaptabilité et la responsabilité individuelle. La notion est, notamment, concurrente de la qualification, plus protectrice parce qu'intégrée dans des accords négociés collectivement. « L'employabilité » tend à remplacer dans le discours managérial cette notion traditionnelle. Elle tient compte de l'expérience du sujet, mais risque de pénaliser ceux qui ne savent pas la valoriser, parce qu'ils n'en ont pas les outils mentaux et sociaux. Quoi qu'on pense de cette évolution, les élèves d'aujourd'hui vont être confrontés demain à cette nouvelle donne. Il revient à l'école de leur fournir les outils nécessaires pour faire face à ces nouvelles situations. Cela passe par un accompagnement renforcé, une articulation entre les situations d'enseignement et des parcours hors de la classe, des formes d'évaluation progressives laissant une place importante aux expériences (portefeuille de compétences par exemple). En Europe, le consensus autour d'une élévation du niveau moyen de formation place le lycée dans la zone d'attraction de l'enseignement supérieur, y compris pour les titulaires d'un bac professionnel. Les niveaux précédents (école et collège) sont de plus en plus considérés comme un tout, une « école fondamentale » en référence au socle commun. Il faut y voir une possibilité pour les personnes de se situer par rapport à des exigences sociales communes et pas seulement par rapport à des connaissances disciplinaires. Pour faciliter l'appropriation par les élèves et leur famille de ces références, le socle commun doit cesser d'être défini comme une finalité de l'enseignement obligatoire. Il devrait définir, comme en Belgique, des références pour accompagner la progression des parcours pendant toute la scolarité obligatoire. ■

1. Donner aux individus la possibilité de s'engager dans des parcours de formation réellement diversifiés et choisis est, à mon sens, l'un des enjeux majeurs de la réforme des lycées. Roger François Gauthier insistait récemment, dans un colloque d'Éducation & Devenir sur le fait que la France est un des seuls pays d'Europe où les choix d'orientation sont faits par les professionnels de l'éducation, alors qu'ailleurs on est plus souvent dans une logique de parcours à la carte. En France, ce changement constituerait une mutation considérable de la culture scolaire. Et si on essayait ?

Dans le cadre de l'INRP, le centre Alain-Savary est un lieu où on tisse les liens entre recherche et formation, pour que les apports de la recherche alimentent le travail pédagogique, et que la réalité de la classe nourrisse les recherches. Il ne sert à rien de déplorer que les enseignants ne tirent pas assez leçons de la recherche (lecture, place des parents, redoublement, etc.).

Ce qui est difficile, c'est de trouver des modalités qui permettent aux enseignants de travailler à ces questions, seuls ou accompagnés. À vous de juger ?

Des outils pour l'action

Les livrets mis à disposition par le centre Alain-Savary ont été construits pour contribuer à articuler les entrées théoriques et les entrées pragmatiques, en travaillant sur un sujet « chaud » à tous points de vue. Dans ce but, un chantier collaboratif a réuni un groupe d'experts aux statuts très divers, pendant deux ans. « *Nous sommes partis des préoccupations des enseignants, pour produire des "ressources d'accompagnement professionnel" dont deux livrets sur huit sont maintenant finalisés* » expliquent Joce Lebreton et Agnès Cavet, deux des initiatrices du projet.

Le livret *Repères* et le livret *En classe* ont été construits dans l'idée d'aider les enseignants à « faire une pause » sur tous les dispositifs organisationnels mis en œuvre (ateliers, classes en barrettes, modules, etc.) pour faire face aux difficultés. Il s'agit de repérer les points sensibles qui influencent l'action, de mettre en mots des points de convergence et de divergence qui risquent de bloquer l'action, ou de ne pas pouvoir dépasser l'affectif. Quand on est plus serein, on est plus professionnel... Nous sommes actuellement dans un contexte où on pense trop souvent que l'action doit primer sur les discussions et les échanges professionnels. Mais même si on a peu de temps pour oser ces prises de distances, ou qu'on craint de rompre les fragiles équilibres entre les personnes, entre les métiers, ces temps sont féconds lorsqu'ils sont outillés.

Quels sont les points-clés des livrets ?

Dans le livret *Repères*, nous avons choisi de travailler d'abord sur le *sens* des mots. Pas pour faire la leçon de vocabulaire, mais pour permettre aux équipes qui s'empareront de ce livret de trouver des points d'accord ou de controverse.

Nous avons aussi fait deux focales sur le *social* et sur les *politiques* éducatives, pour réfléchir sur l'articulation entre l'apprentissage scolaire et une perspective d'apprentissage « tout au long de la vie », mais aussi pour souligner que d'autres choix éducatifs ont été faits dans d'autres pays, ou ne pas oublier de prendre en compte, dans le travail enseignant, les processus sociaux qui produisent les inégalités.

Nous avons fait aussi le choix de faire une place explicite aux *tensions*, qu'elles soient pédagogiques (élève type/élève réel), organi-

sationnelles (enseignement collectif/dispositifs individualisants) ou qu'elles touchent à l'identité professionnelle (dimension individuelle/collective du métier). Trop souvent, on cherche à éliminer les tensions, en oubliant que dans la vie c'est un phénomène normal, surtout dans le travail à plusieurs. Le prendre en compte dans le travail collectif est un levier indispensable, pour permettre de mettre à jour les différentes conceptions et références des uns ou des autres, pour qu'une instruction, individuation et socialisation soient trois pôles qui puissent fonctionner en réseau dans l'école...

Livret « en classe »

« *Très souvent, on s'engage dans des nouveaux dispositifs compliqués à mettre en œuvre, avant même de prendre le temps de savoir ce que fait chacun, et pourquoi il le fait. Ce temps-là n'est pas du temps perdu, s'il permet de développer des controverses professionnelles, de se dégager des conflits de personnes en mettant sur la table ce qui nourrit les choix de chacun* ». Pour Joce Lebreton, ce livret est un outil pour aider les équipes à penser leur activité, faire des choix pédagogiques concrets. « *Nous avons essayé d'identifier ce qui était stratégique, avec les "points de vigilance pédagogique" sur lesquels on risque de faire des impasses, quelle que soit l'organisation pédagogique dans laquelle on travaille. Nous avons rassemblé de brefs éclairages théoriques sur les enjeux du travail scolaire, l'organisation des différents temps dans la classe, les modalités d'évaluation, les différents dispositifs possibles. Mais notre document prévoit explicitement des temps de formalisation au cours desquels les équipes puissent échanger et écrire ensemble leur point de vue de synthèse sur une question, élaborer collectivement et décider ensemble de ce qu'ils peuvent mettre en œuvre.* »

Vous avez téléchargé ces livrets, sur <<http://cas.inrp.fr>> et vous avez commencé à travailler ensemble ? Votre avis nous intéresse, donnez-le par courriel à l'adresse : <cas@inrp.fr>.

INTRODUCTION

SENS
DES MOTSÉCLAIRAGES
SOCIAUXÉCLAIRAGES
ÉDUCATIFSGESTION
DES TENSIONSBIBLIOGRAPHIE
SÉLECTIVE

INTRODUCTION

PROCESSUS
D'APPRENTISSAGEPARCOURS
D'APPRENTISSAGEORGANISATION
PÉDAGOGIQUETABLEAUX
DE SYNTHÈSEBIBLIOGRAPHIE
SÉLECTIVE