RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Normandie · Caen

LES CAHIERS DE L'INSPÉ NORMANDIE CAEN

RECHERCHE & MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT & DE LA FORMATION

VOLUME 6

Septembre 2022

Normandie Université

UNICAEN UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

INSPE . UNICAEN . FR

RESPONSABLES DE PUBLICATION

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ
Directeur adjoint de l'INSPÉ Normandie Caen,
en charge de la recherche et de la stratégie d'amélioration continue

Élise OUVRARD
Responsable de l'axe 1 du pôle fédératif de l'INSPÉ Normandie Caen

Bruno HUBERT
Responsable de l'axe 2 du pôle fédératif de l'INSPÉ Normandie Caen

Élisabeth SCHNEIDER
Responsable de l'axe 3 du pôle fédératif de l'INSPÉ Normandie Caen

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Gérard BOUDESSEUL
Dominique BRIAND
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ
Jean-Philippe GEORGET
Isabelle HARLÉ
Laure HIMY-PIÉRI
Bruno HUBERT
Magali JEANNIN
Céline LANOÉ
Anne-Laure LE GUERN
Laurence LEROYER
Laurent LESCOUARCH
Miryam MASSOT-LEPRINCE
Xavier MICHEL
Florian OUITRE
Élise OUVRARD
Sandrine ROSSI
Élisabeth SCHNEIDER
Jean-François THÉMINES
Samuel VOISIN

SOMMAIRE

INTRODUCTION

>> « Innover en REP+ » 7
De l'efficacité des dispositifs d'apprentissage aux professionnalités en mouvement
Florian OUITRE, MCF, CIRNEF, Université de Caen Normandie
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, MCF HDR, CIRNEF, Université de Caen Normandie

>> Accompagner en formation les enseignants à la compréhension 9
de ce qui peut empêcher l'élève d'apprendre
Isabelle FARIEUX-LANDAUD, Chargée de mission du centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP), Rectorat de Normandie.

>> **L'espace rural en matière d'orientation** 21
Anne BALLAND-SICCARD, Doctorante, ESO-Caen, Université de Caen Normandie

>> Élèves allophones et inclusion en collège REP+ : 31
comment négocier le passage en classe ordinaire
Magali JEANNIN, MCF, LASLAR, Université de Caen Normandie

>> Les dispositifs innovants : une nouvelle invisibilité des différences 45
de traitement des filles et des garçons ? Analyse des interactions verbales et non-verbales
Laure MINASSIAN, Associate professor, CIRCEFT-EScol, Shanghai University, campus Baoshan

>> Co-enseignement et difficulté scolaire dans le premier degré : 55
penser le lien d'un point de vue didactique
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ, MCF HDR, CIRNEF, Université de Caen Normandie
Sandrine PREVEL, docteure en Sciences de l'éducation de la formation, CREN, Université de Nantes
Laure HIMY-PIERI, HDR, LASLAR, Université de Caen Normandie

>> Traiter la difficulté scolaire par le co-enseignement : des perceptions d'élèves 65
qui interrogent les professionnels
Florian OUITRE, MCF, CIRNEF, Université de Caen Normandie
Laurence LEROYER, MCF, CIRNEF, Université de Caen Normandie

>> Travailler sur les procédures pour expliciter le comment : 79
des exemples de pratiques en lecture au service de la réussite des élèves de cycle 2 en REP +
David DENIS, PEMF, École Molière Alençon.
Sandra BESNIER, PEMF, École Molière Alençon.

>> Approche compréhensive des préoccupations des enseignants dans un GRD : 93
objectifs, démarches et difficultés d'une recherche collaborative
Éric SAILLOT, MCF-HDR, CIRNEF, Université de Caen Normandie

INTRODUCTION

« INNOVER EN REP+ » DE L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE AUX PROFESSIONNALITÉS EN MOUVEMENT

Florian OUITRE
MCF, CIRNEF, Université de Caen Normandie
Pablo BUZNIC-BOURGEACQ
MCF HDR, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Ce sixième numéro des cahiers de l'INSPÉ restitue les travaux de recherche réalisés dans le cadre du GRD intitulé « Accompagnement des réseaux REP+ dans l'académie de Caen » et présentés lors d'une journée d'étude qui avait pour titre « Innover en REP+ ? Tensions entre efficacité des dispositifs d'apprentissage et transformation des professionnalités. Avancées d'une recherche partenariale dans l'académie de Caen ». Pour précision, un GRD est un regroupement d'acteurs participant au développement d'activités de recherche, d'enseignement et de formation visant simultanément à produire du savoir sur les pratiques éducatives et à accompagner le développement professionnel collectif des acteurs et actrices. Ce GRD est porté par l'INSPÉ Normandie Caen (laboratoires CIRNEF, CEREQ et LASLAR) en partenariat avec le CARDIE et le CAREP. L'objet de ce GRD est le traitement de la difficulté scolaire dans les réseaux classés REP+ de l'académie de Caen.

Le constat est fait qu'un certain nombre de dispositifs « innovants » pour lutter contre cette difficulté scolaire (co-enseignement, dispositif PMQC, UPE2A, etc..) sont prescrits et mis en place, mais une certaine opacité demeure sur la manière dont ces dispositifs sont singulièrement déployés, transformés et éprouvés par les acteurs et actrices qui les font vivre. Les enseignants investis au quotidien dans ces dispositifs se questionnent sur leur pertinence et sur l'efficacité des interventions qu'ils y mènent pour les réguler. Ils transforment également ces dispositifs dans des pratiques originales qui mobilisent leurs propres professionnalités. Les organisations, les établissements, parfois les acteurs eux-mêmes font appel alors à la « recherche » pour mesurer les effets de ces mises en œuvre sur les apprentissages des élèves et identifier les contraintes qui pèsent sur leur activité, car les effets, s'il en est, impliquent tous les acteurs et transforment autant les savoirs des élèves que les professionnalités des enseignants, voire les problématiques de travail

des chercheurs. Parallèlement, l'inspection et les chefs d'établissement voient dans ce prescrit une occasion de faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants avec l'idée d'une montée en compétences professionnelles, évolution que peuvent souhaiter les enseignants. Deux logiques entrent alors en tension. *A priori,* elles concourent aux mêmes objectifs, mais le temps des politiques éducatives et des réformes n'est pas forcément le temps des constructions et des transformations professionnelles. Cette problématique constitue le fil rouge qui organise ce numéro des Cahiers de l'INSPÉ et ses différentes contributions.

Les deux premiers articles tentent de situer « la difficulté scolaire » et ses origines. Le premier d'Isabelle Farieux-Landaud (CAREP) le fait de manière institutionnelle et essaye d'en donner une définition incarnée. Le second article d'Anne Balland-Siccard (ESO) se place d'un point de vue sociologique et questionne le rapport entre difficulté scolaire, enseignement en milieu dit « rural » et choix d'orientation des élèves et des familles faisant ainsi valoir un système d'autocensure par rapport à cette orientation.

La deuxième série d'articles envisage les dispositifs de traitement de la difficulté scolaire du point de vue des « systèmes didactiques » décrochés qu'ils peuvent provoquer et des retours à la normale dans le système didactique principal qui peuvent générer de manière incidente de l'exclusion, alors qu'il faudrait les envisager dans une logique d'inclusion didactique. L'article de Magali Jeannin (LASLAR) « Élèves allophones et inclusion » questionne notamment le dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants) et les conditions de retour de ces élèves en « classe normale ». L'article de Pablo Buznic-Bourgeacq (CIRNEF), Sandrine Prevel (CREN) et Laure Himy-Pieri (LASLAR), envisage le co-enseignement et sa capacité à traiter la difficulté scolaire lorsque celui-ci est réellement pensé dans une logique didactique et dans une visée inclusive. Laure Minassian (CIRCEFT-EScol) interroge dans son article les dispositifs pédagogiques innovants et les sollicitations des enseignants du point de vue de la construction des inégalités entre filles et garçons.

La troisième série d'articles aborde le travail d'explicitation que les enseignants doivent effectuer dans le registre « du pourquoi » et dans le registre « du comment »[1]. Le premier article traite du « pourquoi » qui renvoie à l'explicitation des finalités des différentes tâches proposées aux élèves et à leurs enjeux au sens large. Laurence Leroyer (CIRNEF) et Florian Ouitre (CIRNEF) présentent leurs travaux sur le co-enseignement et les perceptions que les élèves en ont, la manière dont les élèves reçoivent ces différents dispositifs, ce qui n'est pas sans interroger les professionnels sur la manière dont ils les explicitent aux élèves.
Le deuxième article aborde la question du « comment » qui renvoie à l'explicitation des procédures, des stratégies et des connaissances relatives au traitement des tâches. Sandra Besnier et David Denis enseignants à l'école Molière d'Alençon font état de leur travail sur les procédures d'explicitation « du comment » dans l'apprentissage de la lecture pour des élèves du cycle 2 en REP+.

1. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite

Le dernier article traite plus particulièrement des processus de collaboration et d'innovation dans les réseaux REP+, processus au cœur de tous les GRD. Eric Saillot (CIRNEF) y présente le travail d'accompagnement des enseignants d'un collège d'éducation prioritaire qu'il a effectué dans l'analyse réflexive d'une innovation autour de l'évaluation sans notes et rend compte des différents dilemmes auxquels ces enseignants étaient confrontés.

Nous espérons que vous prendrez plaisir à lire ces articles dont les thématiques nous semblent encore pleinement d'actualité. Ces textes montrent en effet, chacun à leur manière, que la difficulté scolaire et d'autres problématiques scolaires complexes ne peuvent se traiter uniquement à coup d'arrêtés et de circulaires dispensés par le politique. Ces changements, souvent didactiques au sens large, impliquent une transformation longue des acteurs et de leurs pratiques et s'inscrivent dans des temporalités différentes que celles de plus courts termes imposées par la vie et l'actualité politique. On ne peut gérer la difficulté scolaire comme on gère la crise du Covid. Pourtant, qu'il s'agisse d'organisation pérenne du social ou de crise d'apparence ponctuelle, c'est bien la participation de toutes et tous et l'accompagnement de cette participation qui, seuls, peuvent permettre une avancée collective et juste vers quelque chose de meilleur. Il faut faire avec les acteurs, leurs préoccupations et surtout les « cœurs de/au métier ».

ACCOMPAGNER EN FORMATION LES ENSEIGNANTS À LA COMPRÉHENSION DE CE QUI PEUT EMPÊCHER L'ÉLÈVE D'APPRENDRE

Isabelle FARIEUX-LANDAUD
Chargée de mission du centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP), Rectorat de Normandie.

Depuis 1985, Le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports développe une politique d'éducation prioritaire qui a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire des élèves. Elle s'appuie sur le renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. Elle se décline en 6 axes développés dans le référentiel de l'éducation prioritaire (ministère de l'Éducation nationale, 2014).

Dans ce cadre, le CAREP (Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire) de Normandie sous la responsabilité de la référente académique de l'éducation prioritaire, décline son action mise en œuvre par sa chargée de mission. En appui au pilotage académique, il participe au développement des dispositifs d'éducation prioritaire, à l'accompagnement des différents REP (réseau d'éducation prioritaire) et REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé) en particulier en concevant et mettant en œuvre des dispositifs de formation à destination des enseignants. Le CAREP contribue à tisser des liens et se définit ainsi comme le réseau des réseaux par l'enrichissement et le partage des ressources et pratiques.

Les formations que le CAREP déploie en lien avec les réseaux, se déclinent en thématiques qui visent toujours à une plus grande réussite de tous les élèves. Aussi tentons-nous au travers de ces formations d'interroger ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage : des enjeux sociologiques à la pratique pédagogique. Il ne s'agit pas d'apporter des réponses spécifiques à des publics qui le seraient aussi : d'une part parce que les élèves relevant des secteurs de l'éducation prioritaire ne sont pas différents intrinsèquement des autres élèves et d'autre part parce que les situations de difficulté d'apprentissage ne sont pas réduites aux territoires de l'éducation prioritaire, et ce tout particulièrement dans notre académie.

DE QUELLE DIFFICULTÉ PARLONS-NOUS ?

La difficulté se définit comme « ce qui rend une chose difficile […] et se dit aussi du manque de facilité » (Académie française, 2020). Quant à l'adjectif scolaire, il renvoie à ce qui est « relatif aux écoles, à l'enseignement qu'on y dispense, aux personnes qui les fréquentent » (Académie française, 2020). Ainsi parler de la difficulté scolaire pourrait s'entendre comme ce qui est rendu difficile à l'école pour les élèves et les apprentissages.

La relation élève-apprentissage rendue difficile consiste peut-être à l'envisager essentiellement dans un rapport binaire : facile ou difficile. Elle serait attachée à une forme de déterminisme empreint d'un manque de facilité sans qu'il n'y ait de réponse possible dans la classe. Ainsi la difficulté serait-elle imputée à l'élève dit alors en difficulté qui […] renvoie à identifier son origine aux caractéristiques intrinsèque de l'élève (lent, perturbateur-etc.) (Monfroy, 2002).

La difficulté empruntée du latin *difficultas, atis*, « obstacle » se définit aussi en ce qui est « obstacle, empêchement » (Académie française, 2020), qualifiée de scolaire, elle interroge ce qui peut être de l'ordre de l'empêchement d'apprendre, ce qui fait obstacle à l'apprentissage. C'est dans cette approche de la difficulté que nous nous situons avec comme objectif la recherche des leviers favorisant l'apprendre : « […] penser la formation des enseignants comme leur apportant la possibilité d'un réel développement professionnel conçu comme possibilité d'adaptation aux différents publics scolaires » (Bautier, 2019, p. 104).

Il s'agit dès lors, dans les formations menées, de questionner le rapport à l'école et aux savoirs des élèves, le contexte d'exercice et les pratiques pédagogiques des enseignants mises en œuvre en mobilisant des apports de la recherche tant sociologiques que didactiques. En d'autres termes notre démarche vise, dans un contexte d'exercice, à mieux comprendre la nature des difficultés ordinaires d'apprentissages et les problèmes ordinaires d'enseignement pour envisager de pouvoir faire autrement.

DES CONSTATS ET DES ENJEUX

Notre système scolaire est celui où les résultats d'élèves sont les plus fortement corrélés à leur milieu social. Le taux de maitrise du français en CE2 est de 58,1% pour l'indice de position sociale[1] le plus bas. Dans le deuxième quart, il monte à 71,2%, le troisième à 79,3% et le dernier, le plus haut à 87,3%. Les mêmes constats sont faits en mathématiques. Au collège on retrouve ces inégalités en termes d'orientation : 86% des élèves des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), sont les enfants d'ouvriers, d'employés et d'inactifs alors que les enfants de cadres supérieurs ne représentent que 2%. Enfin, à la fin du collège alors que les enfants de catégories défavorisées représentent 41.7% des élèves de troisième, ils ne sont plus que 31% en seconde générale, tandis que 27.7% des élèves d'origine sociale très favorisée se retrouvent en seconde alors même qu'ils ne représentent que 19.7% des élèves de troisième (Brunner & Maurin, 2019). Ces orientations massives vers les SEGPA pour une catégorie de la population conduit à ce que les inégalités sociales ne soient pas atté-

1. Indice rassemblant des indicateurs autours du diplôme des parents, des conditions matérielles, du capital culture, de l'ambition et l'implication ainsi que des pratiques culturelles

nuées mais qu'elles soient même accentuées par des inégalités scolaires (CNESCO, 2016).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019) rend compte dans son rapport du Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2018 (PISA) de l'évolution du spectre de performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences entre 2015 et 2018 pour les élèves français. En compréhension de l'écrit et en sciences le score est en hausse chez les élèves les plus performants et comparable chez les élèves les moins performants. En mathématiques, aucune variation sensible dans la plupart des points de la répartition. L'enquête révèle aussi que la France est un des pays où le principe d'équité en fonction du milieu social est sous la moyenne des autres pays de l'OCDE. Une éducation équitable relevant à la fois de l'égalité des chances et au droit à l'instruction est l'axe fort de la politique d'éducation prioritaire que le CAREP objective en formation. Christophe Marsollier, inspecteur général de l'Éducation nationale, de la recherche et des sports (2012) l'a défini en trois enjeux sociologiques. Le premier est l'égalité des chances malgré la difficulté à faire face à l'hétérogénéité des élèves. Le deuxième se réfère à la réussite scolaire subordonnée à former des enseignants capables d'adapter leurs actions pédagogiques […] aux difficultés et plus largement aux référents culturels des élèves qu'ils ont en charge. Enfin, le dernier est l'intégration sociale par le biais de la communication enseignants – famille afin de lever les malentendus quant aux attentes des uns par rapport aux autres (Marsollier, 2012, p. 60-62).

Il s'agit pour le CAREP, au travers du principe d'équité éducative, d'accompagner les enseignants à corréler leurs gestes professionnels à ce que Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) nomment la posture d'apprentissage de l'élève. Une corrélation qui suppose une compréhension par l'enseignant de la manière que l'élève a de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser et de questionner. En mobilisant les concepts de rapport au savoir des élèves, d'hétérogénéité, d'explicitation et de la relation école-famille dans la dimension travail personnel dans et hors la classe, nous tentons d'y contribuer.

LE RAPPORT AU SAVOIR DES ÉLÈVES

Les travaux de Bernard Charlot sur la notion du rapport au savoir, développée ensuite au sein de l'équipe EScol (Éducation et scolarisation) de l'université de Paris 8, ont conduit à la définir comme « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de ''l'apprendre'' et du ''savoir''. Le rapport au savoir ''[…] exprime de multiples rapports au monde'' » (Charlot, 1997, p. 93), il est « […] au centre de la sociologie de l'éducation et est indissociable d'autres problèmes : la construction d'une image de soi et plus généralement du sujet, les rapports de ce sujet à son passé, à son avenir, à sa famille, à sa place future dans la société, et finalement à la vie et au monde. » (Charlot, 1999, p. 17) . Ainsi est distingué un volet identitaire qui interroge les modèles identificatoires, les attentes à la vie voulue, au métier souhaité ; d'un volet épistémique qui interroge ce qu'est savoir et apprendre et ce que cela nécessite comme moyens pour y parvenir.

Ces travaux mettent en évidence que « Les élèves de milieu populaire ont, dans leur très grande majorité, un rapport positif à l'école. […] elle est très importante car elle permet d'avoir plus tard ''un bon métier'', ''un bon avenir'', ''une vie normale''. Mais ce rapport positif à l'école n'induit pas automatiquement, loin de là, un rapport positif au savoir. L'important, à l'école, n'est pas d'apprendre mais d''aller le plus loin possible'' pour avoir de bons diplômes et donc un bon métier. Leur logique est celle de la progression dans l'institution, déconnectée d'une logique d'appropriation du savoir. […], si l'école fait sens, souvent fortement, le savoir qui y est enseigné ne présente guère, pour la majorité de ces élèves, du sens et de la valeur en lui-même. » (Charlot, 1999, p. 11). Le rapport au savoir des élèves devient dès lors un axe de questionnement que le CAREP porte en formation. Que la construction du sens des apprentissages, élément constitutif de l'activité professionnelle des enseignants, conduise à une réflexivité des pratiques d'enseignement favorables à la prise en compte et à la réussite de tous les élèves.

HÉTÉROGÉNÉITÉ & ENSEIGNEMENT PLUS EXPLICITE

La prise en compte de tous les élèves s'appuie sur les 7 postulats de Roberts Burns de 1971 qui caractérisent l'hétérogénéité des élèves en soulignant : « qu'il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière , qui progressent à la même vitesse, soient prêts à apprendre en même temps, utilisent les mêmes techniques d'étude, résolvent les problèmes exactement de la même manière, possèdent le même répertoire de comportements, possèdent le même profil d'intérêt enfin qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts » (Burns, 1971, p. 55-56).

L'écho à cette hétérogénéité d'élèves est une différenciation pédagogique. Elle suppose la mise en place par l'enseignant d'une stratégie d'enseignement prenant en compte l'apprenant et le savoir. Elle constitue l'opérationnalité de l'apprentissage que l'on peut interroger du point de vue de l'élève par ce qu'il saura de ce qu'il a appris. Le référentiel de l'éducation prioritaire dans son première axe intitulé « […] Enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maitrise du socle commun » (ministère de l'Éducation nationale, 2014), les programmes de 2015 des cycles 2, 3 et 4, où le terme « explicite » est régulièrement rappelé, témoignent de la prescription faite d'enseigner plus explicitement.

L'enseignement plus explicite est une pratique pédagogique qui vise à réduire les difficultés d'apprentissage. En effet, les chercheurs du laboratoire CIRCEFT-EScol (Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail – Éducation et scolarisation) de l'université Paris 8, mettent en avant qu'à tâches ou consignes équivalentes, les élèves réinterprètent le sens des situations scolaires. Ainsi un élève peut réussir une tâche sans pour autant entrer dans le travail cognitif attendu par l'enseignant. Ce travail d'explicitation qui engage l'apprenant dans la construction des savoirs scolaires, est pour Jean Yves Rochex (2014), un moyen d'aider les enseignants à se focaliser sur les activités intellectuelles des élèves et ainsi faire réussir les élèves les plus éloignés de l'école. L'enjeu est de lever les malentendus sociocognitifs mis en évidence par la recherche (Rochex & Bautier, 1997) qui désignent le décalage existant entre les

attendus de l'enseignant et le perçu qu'en a l'élève. Dans ses travaux récents, Julien Netter (Culture et inégalités à l'école, esquisse d'un curriculum invisible, 2018) développe la notion de bilinguisme scolaire ou comment l'élève doit faire la traduction en logique scolaire d'une thématique culturelle. Il montre, en interrogeant ce qui constitue le commun des activités scolaires, que les élèves « les plus scolairement performants […] ont consciemment recours à des structures décontextualisées souvent proches de celles qui sont envisagées par les enseignants, grâce auxquelles ils peuvent interpréter les nouveaux objets rencontrés. Ils semblent ainsi attacher une importance plus grande aux rétroactions et, par suite, aux processus d'ajustement que les élèves faibles […] pour lesquels ce travail, qui demande un effort bien plus grand, paraît souvent esquivé » (Netter, 2018, p. 83). Aussi met-il en avant un curriculum invisible représentant l'ensemble des attentes implicites qui s'imposent aux enfants de l'école. […] Il suppose que les enfants adoptent des interprétations adéquates de l'activité qui leur est proposée » (p. 91). Ses travaux soulignent « les inégalités des enfants face aux activités culturelles à l'école et leur inégale maitrise de la culture scolaire selon qu'ils sont issus ou du centre parisien ou d'éducation prioritaire. » (Netter, 2018, p. 176).

Dans l'accompagnement en formation des réseaux d'éducation prioritaire par le CAREP, l'éclairage de la recherche sur l'hétérogénéité et l'enseignement plus explicite participe au questionnement des pratiques professionnelles. Par la compréhension de la diversité des attitudes des élèves et de ce qui peut faire obstacle aux apprentissages, penser et concevoir un enseignement permettant à tous les élèves d'investir les activités scolaires. Il s'agit, plus largement, d'aborder la construction de l'autonomie cognitive de l'élève au regard de son travail dans et hors la classe et de façon concomitante d'interroger l'accompagnement familial au travail à la maison.

TRAVAIL À LA MAISON ET ACCOMPAGNEMENT FAMILIAL

En 1980 et 1981, le ministère de l'Éducation nationale engage une campagne publicitaire sur la relation école-famille à travers deux spots télévisuels dont voici les discours :

1- Dans une salle de classe, une élève à une autre - « *mes parents ils veulent voir la prof pour savoir ce que je vais faire plus tard* »
Voix off- « P*arents et enseignants doivent prendre l'habitude de se rencontrer, il y va de l'avenir de nos enfants.* » (ministère de l'Éducation nationale, 1980).
2- Un garçon à un camarade- « *Moi, mon père il disait plein de chose sur mon école, et il était même pas venu la voir. Et pis l'aut'jour, il a parlé avec la maitresse. Maintenant c'est bien, il m'explique les choses de la même façon !* »
Voix off- « *Parents et enseignants doivent prendre l'habitude de se rencontrer, il y va de l'avenir de nos enfants.* »
Garçon - « *Et moi comme ça, j'aime mieux l'école !* »
(ministère de l'Éducation nationale, 1981)

Cette campagne témoigne d'une intention volontariste de dialogue avec les familles où les enjeux d'orientation et d'accompagnement du travail à la maison sont au cœur : gage d'un bon avenir et où les préjugés parentaux sur l'école se dissiperont.

En 2006, le ministère de l'Éducation nationale rappelle au travers d'une circulaire la place et le rôle des parents à l'école (ministère de l'Éducation nationale - DGESCO, 2006) qui sera suivie de celle de 2013 où apparait le principe de coéducation et de coopération. Elle précise que « la scolarité de leurs enfants et les relations qu'ils entretiennent avec l'École sont au cœur des préoccupations des parents. Leur participation à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles ». Il y est demandé aux enseignants de « construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation » (ministère de l'Éducation nationale - DGESCO, 2013).

Pierre Périer souligne que « l'engagement volontaire des parents n'est possible qu'à condition de maîtriser des formes d'expression langagière — et d'abord la langue française elle-même […]. Mis en difficulté dans leur capacité à adopter un code de langage et d'attitudes qui les préserve, dans les interactions avec les enseignants, des paroles ou regards les renvoyant au sentiment de leur incompétence et à leur position d'infériorité, ils sont enclins à ne pas s'accorder la légitimité requise pour négocier avec l'école et encore moins s'opposer à elle. » (Périer, 2005) .

Dans ce contexte, La question des devoirs à la maison que nous étendons au travail personnel de l'élève est un axe important de formation que nous portons dans les établissements scolaires et dont le dispositif *Devoirs Faits* (ministère de l'Éducation nationale, 2017) est un levier. Nous l'interrogeons à la fois sous l'angle du traitement à la maison et dans le lien entre le « dans » et le « hors » la classe.

Dans les familles populaires, le non-accompagnement du travail de l'élève à la maison répond à une logique de compétences et de légitimité qu'elles estiment ne pas avoir (Périer, 2019). Les travaux de Séverine Kakpo, permettent de montrer que lorsqu'il y a accompagnement, l'investissement des parents se traduit sans que les normes pédagogiques des enseignants ne soient mobilisées de telle sorte qu'une redidactisation du travail à la maison s'opère ce qui ne facilite pas la tâche de l'élève (Kakpo, 2012). Selon l'auteure, elle se complexifie d'autant plus quand les attentes de l'enseignants ne sont pas explicites.

Selon Kakpo et Rayou, « souvent donnés pour fixer des notions ou des techniques intellectuelles apprises en classe, les devoirs peuvent aussi servir à combler ce qui n'a pu y être fait et sortent largement du cadre ''normal'' de l'apprentissage ». L'encadrement familial répond à une logique de réussite scolaire intégrée comme vecteur de réussite sociale, ainsi le recours aux multiples dispositifs d'accompagnement aux devoirs est-il largement plébiscité par les familles populaires. La cohérence des dispositifs, la continuité du travail de l'élève dans et hors la classe deviennent les objectifs premiers des partenariats à la fois avec les structures pouvant intervenir sur les dispositifs mais également avec les familles.

En formation, le partage de ces travaux permet une prise de conscience des inégalités générées par les devoirs à la maison et d'y penser des réponses pédagogiques adaptées. En lien avec le dispositif *Devoirs Faits*, le questionnement autour des consignes de travail permet les expli-citations des attendus et des harmonisations en équipe afin de lever les malentendus.

CONCLUSION

Le traitement de la difficulté d'apprendre en objet de formation du point de vue du CAREP se pense dans la prise en compte de la diversité des élèves. Des réponses sont construites au regard de l'analyse des enseignants, du prescrit institutionnel et de la mobilisation des différentes propositions de la recherche. Il ne s'agit pas de donner une réponse pédagogique à une difficulté sur tel ou tel élément du programme mais plutôt de permettre aux enseignants la mise en place chez les élèves de la compréhension des enjeux d'apprentissages de l'école et de son activité (Bautier, 2019). Ainsi par le vecteur de la formation, le CAREP concourt au développement professionnel des enseignants pour une égalité des chances entre chaque élève et une réussite scolaire de tous

BIBLIOGRAPHIE

Académie française. (2020, octobre 10). *Dictionnaire de l'Académie française*. Récupéré sur Dictionnaire de l'Académie française, 9e édition : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S0854

Académie française. (2020, octobre 10). *Dictionnaire de l'Académie française*. Récupéré sur Dictionnaire de l'Académie française, 9e édition : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2460

Bautier, É. (2019, décembre). Des apprentissages exigeants en éducation prioritaire. *Administration et Éducation*, p. 104.

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Paris: de boeck.

Bisson-Vaivre, C. (2018). *Le travail personnel de l'élève dans la classe, hors la classe*. Canopé.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrive, les inégalités devant l'école et devant la culture. Dans *Revue française de psychologie* (p. 325-347). doi:10.2307/3319132

Brunner, A., & Maurin, L. (2019). *Rapport sur les inégalites en France*. Observatoire des inégalités.

Bucheton Dominique, & Soulé Yves. (2009, octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique,* p. 22-48.

Bucheton, D. (2017). Conférence de concensus - différenciation pédagogique. *Postures des enseignants et des élèves.*

Bureau de l'Éducation prirotaire de la DGESCO. (2016). *Enseigner plus explicitement, situation et gestes professionnels au quotidien*. Consulté le 1 10, 2020, sur https://eduscol.education.fr/lettres/actualites/actualites/article/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-de-la-dgesco.html

Burns, R. (1972). Postulats de Burns. *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, J. P Astofli, 1995.

Charlot, B. (1997). Du *Rapport au Savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. Dans J. Bourdon, & OpenÉdition (Éd.), *Éducation et formation: recherches et politiques éducatives* (p. 17-34). CNRS. Consulté le octobre 2020, sur https://books.openedition.org/editionscnrs/31266

CNESCO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires*. Rapport scientifique. Récupéré sur https://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2019). Pourquoi les inégalités scolaires augmentent-elles en France? Constats, réfléxions et analyses. *Dans Les espaces de constructions des inégalités éducatives* (p. 129-145). Presses universitaires de Rennes.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maisons. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.

Kakpo, S., & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation & didactique*, 4(2), p. 57-74. doi : https://doi.org/10.4000/educationdidactique.807

Marsollier, C. (2004). *Créer une veritable relation pédagogique*. Paris: Hachette éducation.

Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique: repères pour l'éthique de l'enseignant*. Lyon: Chronique Sociale.

Ministère de l'Éducation nationale - DGESCO. (2006, août 25). Le rôle et la place des parents à l'école. *Circulaire n°2006-137 du 25-08-2006*.

Ministère de l'Éducation nationale - DGESCO. (2013, octobre 15). Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. *Circulaire n°2013-142 du 15-10-2013*.

Ministère de l'Éducation nationale. (1980, mars 9). *École: rencontres parents et enseigants: cour de récréation*. Consulté le 2020, sur INA : https://m.ina.fr/video/PUB3250583002/ministere-de-l-education-recreation-video.html

Ministère de l'Éducation nationale. (1981, janvier 1). École : rencontre parents et enseigants : salle de classe. Récupéré sur INA : https://m.ina.fr/video/PUB3503170065/ecole-rencontres-parents-et-enseignants-salle-de-classe-video.html

Ministère de l'Éducation nationale. (2014, janvier). Un référentiel pour l'éducation prioraire. Récupéré sur https://eduscol.education.fr/cid52780/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep.html

Ministère de l'Éducation nationale. (2017, août). Tout savoir sur devoirs faits. *Vademecum à destination des principaux de collège*. (Éduscol, Éd.) Men. Récupéré sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2017/86/2/BRNE-Devoirs_faits_799862.pptx

Ministère de l'Éducation nationale, d. l. (2014). Refondation de l'éducation prioritaire.

Monfroy, B. (2002, juillet-août-septembre). La définition des élèves en difficultés en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, p. 39.

Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école, esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

OCDE. (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume1) : Savoirs et savoir-faire des élèves*. Paris: OCDE. Consulté le Octobre 12, 2020, sur https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr

Périer, P. (2005). Chapitre 5. L'impensé du partenariat. Dans P. Périer, *Écoles et familles populaires : Sociologie d'un différend* (p. 73-87). Presses Universitaires de Rennes. Consulté le 2020, sur https://books.openedition.org/pur/24262?lang=fr

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*. Paris: Puf.

Pierre Périer. (2014, janvier). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'École. *De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'École*.

Rochex, J.-Y. (2014, septembre 18). L'enseignement explicite. (P. Meirieu, Intervieweur) Récupéré sur Centre Alain-Savary : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite

Rochex, J.-Y., & Bautier, E. (1997). Apprendre: des malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris : La Dispute.

L'ESPACE RURAL EN MATIÈRE D'ORIENTATION

Anne BALLAND-SICARD
Doctorante, ESO-Caen, Université de Caen Norandie.

EST-CE LA « DIFFICULTÉ SCOLAIRE » OU LA « RURALITÉ » QUI CONDUIT À UNE AUTOCENSURE DE CERTAINS VŒUX D'ORIENTATION DES ÉLÈVES ET DE LEUR FAMILLE ?

De nombreux travaux s'intéressent à la scolarité des jeunes considérés comme ruraux, sans toujours définir De nombreux travaux s'intéressent à la scolarité des jeunes considérés comme ruraux, sans toujours définir ce qualificatif : un collégien rural est-il un jeune scolarisé dans un collège d'une commune rurale quel que soit son lieu de résidence, ou un jeune issu d'une commune rurale, mais pouvant être scolarisé dans un collège urbain ou périurbain ? La définition des espaces ruraux est elle-même sujette à controverse. Ils tendent à disparaître de certaines nomenclatures de l'INSEE, et certains auteurs comme Jacques Lévy (2013) vont jusqu'à mettre leur existence en doute. Cependant, la question de la ruralité, c'est-à-dire des représentations collectives associées à la vie dans les espaces ruraux reste en débat et les pratiques sociales dans les espaces ruraux font l'objet de recherches récentes dans le domaine de l'éducation et de la réussite scolaire, beaucoup moins toutefois en matière d'orientation. Quelques spécificités en matière d'orientation des collégiens ont toutefois été pointées en milieu rural : en 2018, un rapport remis au ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, intitulé *Mission ruralité : Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux* (Mauhoura et Azéma, 2018) montre que les jeunes ruraux opteraient moins que les jeunes urbains pour le lycée général et technologique. Ce constat, récurrent, amène à se demander si ces derniers ne s'orientent pas, davantage que leurs homologues urbains, par défaut. Cette situation pourrait alors être imputable à ce qu'il est convenu d'appeler la « difficulté scolaire », certains élèves s'interdisant ou se voyant interdire la voie générale du fait de résultats scolaires jugés insuffisants. Pourtant, de nombreux travaux, notamment ceux de Françoise Œuvrard et d'Agnès Brizard (1995) ont montré que les élèves issus de petites écoles rurales (dont sont issus une part importante des élèves des collèges ruraux) obtenaient des résultats similaires (voire parfois légèrement supérieurs) à ceux de leurs

homologues urbains à l'issue de l'école primaire, en mathématiques et en français. La « difficulté scolaire » n'expliquant donc pas à elle seule la préférence des collégiens ruraux pour les voies professionnelles, elle est aussi imputée par différents auteurs, dans différents domaines de recherche (géographie, sociologie, sciences de l'éducation…) à des particularités « rurales » : un contexte spatial, économique et socio-culturel qui favoriserait des orientations vers des formations courtes. Ces trois hypothèses seront plus particulièrement présentées ici.

ÊTRE ÉLÈVE D'UN COLLÈGE RURAL : AU-DELÀ D'UNE LOCALISATION SPATIALE, DES SINGULARITÉS?

La difficile définition des espaces ruraux

La définition des espaces ruraux, malaisée, suscite de nombreuses controverses. Elle est en outre complexifiée à la fois par les évolutions connues par ces espaces au cours des dernières décennies, et par leur grande diversité.

Certaines définitions s'appuient sur celle des milieux urbains : « *est rural un territoire qui n'est pas urbain* » (Bouba-Olga, 2020). Elles proposent un « gradient d'urbanité » (Lévy et Lussault, 2014) ou de « ruralité » : des campagnes les plus « urbanisées » (les espaces périurbains), aux plus isolées ou « profondes ». C'est le cas des zonages retenus par l'INSEE en 1996 (Zonage en aires urbaines) et en 2010 (Nouveau zonage en aires urbaines), qui définissent les zones d'influence des villes. Les communes isolées hors influence des villes forment alors le « rural » (Bouba-Olga, 2020). Le Ministère de l'Éducation nationale opte pour une approche similaire : en 2019 en effet, la DEPP[1] adopte une « *caractérisation du territoire, basée sur un croisement d'approches morphologique et fonctionnelle […]* » (Duquet-Métayer et Monso, 2019) qui établit neuf catégories, dont quatre concernent les espaces ruraux. Là encore, « l'*approche par les unités urbaines donne le contour global de la ruralité, correspondant aux communes hors unité urbaine* » (Duquet-Métayer et Monso, 2019). Ce type d'approche amène certains auteurs, considérant qu'aucun espace n'échappe à l'influence des villes, à remettre en cause l'existence même des espaces ruraux ; Jacques Lévy, dans une interview au magazine L'express en 2013, affirme ainsi : « *[…] la France, ce vieux pays d'agriculteurs, est devenue presque totalement urbaine !* ».

Les transformations connues par les espaces ruraux depuis plusieurs décennies compliquent encore toute tentative de définition. Tout d'abord les espaces ruraux se sont progressivement dissociés des espaces agricoles (Rieutort, 2012, p. 46), et se sont diversifiés socialement. Les professions des parents des élèves mentionnées en début d'années sur les petites fiches traditionnellement collectées en témoigneront sans doute. Ces espaces ont connu de multiples recompositions sociales (Depraz, 2017, p. 393 ; Tommasi, 2018) notamment par une dissociation entre lieu de vie et lieu de travail (Depraz, 2017, p. 394) ; les modes et les temps de transports des parents comme des enfants en supportent les conséquences. En outre, les fonctions de ces espaces se sont diversifiées : d'agricoles, elles sont également, désormais, de résidence, de loisirs, etc. Ainsi s'atténuent les différences entre espaces urbains et espaces ruraux, « *deux entités que la tradition veut distinctes, mais que*

1.Une des missions de la Depp (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) est l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale

les évolutions sociales, économiques, professionnelles récentes tendent à rapprocher» (N. Mathieu[2], cité par Rieutort, 2012, p.43). Il paraît donc de moins en moins évident de définir les espaces ruraux par opposition aux espaces urbains. La T*ypologie des campagnes françaises* établie par l'ex-DATAR (Hilal et *al.*, 2011) repose d'ailleurs sur des indicateurs différents de ceux de l'INSEE : « *sur les populations et les conditions de vie, sur l'emploi et les activités économiques, sur les paysages à partir de l'occupation du sol*» (Pistre et Richard, 2018).

En outre, les espaces ruraux sont très divers, quelles que soient les approches retenues : des plus denses aux moins denses, des plus isolés aux moins isolés, si l'on se réfère à une définition « en creux » par rapport aux espaces urbains ; d'autres typologies distinguent des campagnes des vallées, du littoral, de la montagne, etc. On peut dès lors parler d'espaces ruraux plus que d'espace rural, et l'on peut supposer que les problématiques en matière d'orientation diffèreront selon ces différentes configurations. Malgré tout, les chercheurs s'accordent aujourd'hui sur certains points communs pour caractériser ces espaces, au-delà de leur diversité : un mode spécifique d'utilisation des sols (faible densité démographique, de bâti, de services, de voies de communication, etc.) (Rieutort, 2012, p. 47), ainsi que, pour certains, l'éloignement des pôles de services et d'emploi. Les espaces ruraux ne doivent cependant pas être considérés comme des isolats, mais comme des espaces entretenant des relations avec d'autres espaces (Rieutort, 2012).

Au-delà de ces données en grande partie objectivées, on peut se demander si ces espaces ne sont pas, aussi, des espaces vécus, travaillés par leurs habitants : « *L'espace, la région, les lieux ne peuvent plus être considérés tout à fait comme des réalités objectives que le géographe examine sous le regard froid de la science. La région est aussi, elle est peut-être même essentiellement une réalité vécue, c'est-à-dire perçue, ressentie, chargée de valeurs par les hommes.* » (Frémont, 1974). Selon Lévy et Lussault (2003, p. 122), le mot « rural » renvoie d'ailleurs à « *une substance sociétale, celle des sociétés rurales*», alors que selon les mêmes auteurs le terme « campagne » est plus descriptif. On peut considérer les espaces ruraux sous cet angle, valant définition : plus que des espaces définissables par des critères objectifs, ce serait alors la façon dont ses habitants (ou ceux qui y interviennent sans y habiter comme les professionnels et les politiques) les perçoivent, les définissent, les investissent, se les approprient.

Les collèges ruraux : un contexte scolaire singulier

Au-delà de ces débats, et de la diversité des espaces ruraux, les collèges ruraux présentent des similarités. Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Jarousse (1993) remarquent que « *la fréquentation d'un collège rural ou d'un petit collège tend à amoindrir la motivation des élèves pour un second cycle long*». Le contexte scolaire constitue ainsi une première série d'approches concernant les choix d'orientation des collégiens. Les collèges ruraux se singularisent en effet, selon Rémi Rouault, (Jean et *al.* 2007, p. 178), par trois caractéristiques principales.

Tout d'abord, dans ces espaces moins densément peuplés, les élèves sont moins nombreux, les collèges ruraux sont donc généralement de petite taille, avec des effectifs moindres (autour

2. Mathieu, N. (2004). « Relations ville-campagne : quel sens, quelle évolution ? », Revue Pour, n° 182.

de 290 élèves en moyenne)[3]. Du fait de leurs effectifs réduits, et du faible nombre de divisions (une dizaine en moyenne) une proportion importante de leurs enseignants intervient dans plusieurs établissements ; cela limite de fait leur présence dans le collège, et leur possibilité de s'investir dans différents projets pédagogiques. Par ailleurs, les élèves ne rencontrent, au cours de leur passage au collège, qu'un nombre réduit d'enseignants, parfois un seul selon les disciplines, ce qui ne leur permet de découvrir qu'un nombre restreint de pratiques pédagogiques et didactiques. Enfin, selon Rémi Rouault (Jean et al., 2007) les petits effectifs limitent les possibilités de brassage social qui pourraient permettre aux élèves de se familiariser avec des métiers autres que ceux connus dans leur entourage. La petite taille des collèges ruraux serait donc source d'inégalités, comme le soulignent Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1992, p. 14).

Ensuite, compte tenu de leur effectif réduit, l'offre de formation en ce qui concerne les options y est réduite : on n'y propose souvent qu'une seule langue vivante 1, une ou deux langue(s) vivante(s) 2, et peu d'options artistiques ou sportives. Cela peut avoir des incidences sur l'orientation de quelques élèves en leur interdisant certaines options au lycée.

Enfin, la proportion de demi-pensionnaires y est forte, et un grand nombre d'élèves se rend au collège par le biais des transports scolaires : « *[…] il faut rappeler que, dans l'espace rural, une grande partie des élèves se déplace par transports scolaires, pouvant aller jusqu'à 30 minutes voire 45 minutes par trajet […]* » (Mauhoura et Azéma, 2018, p. 9). Or la distance à parcourir pour se rendre dans son établissement d'enseignement a des conséquences sur la réussite scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1985, p. 13). En outre, la dépendance à l'égard des transports scolaires induit l'impossibilité pour une partie des élèves concernés de bénéficier des aides qui peuvent leur être apportées après les cours au sein du collège (étude du soir par exemple).

Les hypothèses avancées ici tiennent à des données objectives, dues en grande partie à la petite taille des collèges. On peut se demander si les personnels des collèges n'influent pas également sur les projets d'orientation par ce qu'ils proposent, ou ne proposent pas, à leurs élèves, à la fois dans leurs pratiques quotidiennes et dans leurs pratiques plus spécifiquement liées à l'orientation. En d'autres termes, est-ce que la perception qu'ont les équipes des collèges de leurs élèves et de leurs possibilités ne les incite pas, consciemment ou non, à les encourager (ou à les décourager) d'emprunter une voie plutôt qu'une autre.

UN MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE MODESTE : DES CHOIX D'ORIENTATION AUTO-CENSURÉS ?

Une troisième approche privilégie le contexte socio-scolaire. Les auteurs de l'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire (Boudesseul et *al.*, 2016) ont cartographié des « zones à risques d'échec scolaire »[4], dont ils ont défini sept types. Trois types présentent un risque élevé d'échec scolaire (« cumul

3. La Mission ruralité précise que les collèges ruraux sont généralement deux fois plus petits que les collèges urbains (Mauhoura et Azéma, 2018, p. 8).

4. Ce travail a été réalisé à partir de facteurs de risques susceptibles d'être associés à l'échec scolaire : le niveau de revenu, le chômage et la précarité en emploi, le niveau de diplôme des parents, la part des familles monoparentales, les familles nombreuses, les conditions de logement, la part de ménages vivant en HLM. S'y ajoutent la part des moins de 18 ans issus de catégories défavorisées, la part de l'agriculture et de l'industrie dans l'ensemble des emplois, la densité de population, la part des personnes âgées de 60 ans et plus, la part des bénéficiaires du RSA. (Boudesseul et ***al.***, 2016, pp. 7-8)

de fragilité économique, familiale, culturelle en milieu urbain » ; « disparités de conditions de vie dans les grandes périphérie » ; « précarité économique plutôt dans des communes de taille moyenne »), deux un risque mesuré (« qualification industrielle traditionnelle dans les petites communes rurales » ; « milieu rural isolé, de tourisme saisonnier et d'économie présentielle »), les deux dernières un risque limité (« sécurité économique et soutien culturel » ; « garantie de l'emploi à niveaux de qualification variés »). Si les trois premières correspondent à des cantons plutôt urbains, les risques d'échec scolaire, quoique moindres, existent néanmoins bel et bien dans certains cantons ruraux. Ainsi, par exemple, le département de la Manche se singularise par une majorité de cantons de type « qualification industrielle traditionnelle dans les petites communes rurales » (p. 44). La part des non-diplômés chez les 45-54 ans est élevée dans ce type de cantons, le taux de scolarisation des 15-24 ans plutôt faible bien que la plupart soient diplômés, ce qui traduit une orientation davantage tournée vers des diplômes de type CAP ou BEP (p. 46). Outre le milieu socio-économique, d'autres facteurs spatiaux peuvent ainsi entrer en jeu dans la construction des choix d'orientation des jeunes ruraux.

Tout d'abord, la palette des métiers représentés est peu diversifiée dans les espaces ruraux du fait d'une densité faible, ce qui offre aux jeunes moins d'exemples de possibilités professionnelles leur permettant de se projeter : les jeunes construisent en effet leurs choix d'orientation avant tout en fonction des métiers qu'ils rencontrent dans leur entourage (Grelet et Vivent, 2011).

Qui plus est, l'offre de formation y est moindre, et les lieux de formation souvent éloignés. A cet éloignement s'ajoutent des difficultés de mobilité : les transports collectifs ne desservent pas les communes les plus petites, les familles concernées doivent donc avoir la possibilité de véhiculer le jeune vers l'arrêt de bus le plus proche, dans une commune souvent distante de plusieurs kilomètres. Le temps de trajet allongé et les horaires (tôt le matin, tard en fin de journée) peuvent décourager, voire constituer un réel empêchement pour certaines familles. En outre, certains lieux de formation ne sont pas accessibles par le train ou le bus, ce qui constitue un obstacle supplémentaire.

Enfin, des équipements culturels plus rares en milieu rural qu'en milieu urbain tendent à associer les campagnes à des « déserts culturels », ce qui aurait des incidences sur la réussite scolaire des élèves de milieux ruraux : « *[…] c'est le ''déficit culturel'' des élèves ruraux, résultat inéluctable de leur isolement, qui serait à l'origine de leur moindre réussite dans l'enseignement secondaire. Cette notion recouvre un ensemble de sous-entendus, que l'on peut préciser comme suit : l'isolement prive les élèves ruraux de la fréquentation des équipements culturels tels que les musées, les médiathèques, les théâtres, etc., et cela se manifeste aussi bien dans les pratiques scolaires que dans les pratiques familiales ; du fait de l'importance de la ''culture'' dans la carrière scolaire, cette situation va se répercuter sur le devenir à moyen terme des élèves : les ruraux sont ''défavorisés''* ». (Alpe, 2006, p. 76). C'est ainsi que le rapport Lebossé[5] affirme : « *les élèves issus des collèges ruraux se dirigent plus fréquemment vers des études courtes et professionnelles et fréquentent donc moins les lycées d'enseignement général ou technologique, mais la dimension socioculturelle du rural en est sans doute l'explication*

5. Lebossé, J.-C. (1998). Pour une nouvelle dynamique du système éducatif en zone rurale isolée. Paris : Rapport au MEN.

majeure». (Alpe, 2012, p. 118). Cette représentation d'un « déficit culturel » des campagnes est toutefois nuancée par Claire Delfosse (2011), qui montre que si les équipements culturellement dédiés y sont plus rares, la culture y est néanmoins présente, sous des formes différentes : itinérance (par le biais des circuits de cinémas et de troupes de théâtre, des bibliobus, des festivals), investissement de lieux « non dédiés » (lieux patrimoniaux, cafés, bâtiments agricoles…) servant de cadre à des manifestations culturelles, associations favorisant le développement de pratiques culturelles, collaborations avec les villes proches permettant la diffusion de la culture dans les campagnes. Des inégalités, notamment entre divers types d'espaces ruraux, subsistent néanmoins.

Ce n'est donc pas tant le « déficit culturel », des espaces ruraux qui serait en cause, mais, selon Yves Alpe (2006, p. 86), les pratiques culturelles de la part la plus modeste de leurs habitants, peu encline à de telles fréquentations culturelles : « *le rural ne souffre […] pas d'un déficit culturel fort lié à la nature même du milieu, mais concentre plutôt des difficultés liées aux caractéristiques socioprofessionnelles et culturelles de sa population […]*». Le milieu socio-culturel des enfants, combiné au milieu géographique, serait ainsi à l'origine du « déficit culturel » des jeunes ruraux.

Deux questions restent cependant en suspens. Premièrement, l'éloignement et les difficultés de mobilité peuvent-elles réellement expliquer des choix d'orientation vers la voie professionnelle plus fréquents chez les jeunes ruraux ? En effet, les lycées d'enseignement général et technologique sont plus nombreux et souvent géographiquement plus proches que les lycées professionnels, ou que les établissements accompagnant les apprentis hors statut scolaire (tels que les CFA[6] , par exemple). Il peut ainsi être bien plus facile d'accéder « physiquement » au lycée général et technologique de secteur qu'à un autre type de formation, ce qui remet en cause l'hypothèse des difficultés de mobilité comme étant à l'origine d'au moins une partie des choix d'orientation vers les lycées professionnels ou l'apprentissage hors statut scolaire. Toutefois, la présence dans les espaces ruraux de Maisons Familiales Rurales (MFR), établissements associatifs combinant enseignement et stages, peut constituer une possibilité de proximité. Le site national du mouvement des MFR se présente d'ailleurs comme « *ancré dans les territoires et dans le tissu social, économique et culturel*»[7], ce qui accentue, pour les élèves qui font ce choix, la composante spatiale de leur orientation. Prévus lors de leur création dans l'entre-deux guerres pour un enseignement agricole, ces organismes ont progressivement diversifié leur offre de formation. Par le large éventail de formations proposées (débouchant pour l'essentiel sur des diplômes de niveau V), par la possibilité d'effectuer de nombreux stages, ainsi que la proximité géographique, les MFR constituent une alternative séduisante aux offres de formation plus classiques, d'autant plus que les emplois accessibles localement étant en majorité peu qualifiés (dans l'industrie agro-alimentaire, par exemple), il n'est pas nécessaire de poursuivre des études pour s'insérer professionnellement localement. (Caro et Rouault, 2010). Si, à l'instar de Briand et Chapoulie (1993), on considère « *la scolarisation comme le produit de l'interaction entre l'institution [les établissements scolaires] et une population différenciée selon différents principes extérieurs à l'insti-*

6. Centres de formation d'apprentis.
7. Site national des MFR, https://www.mfr.asso.fr

tution […]», on peut supposer que la présence en milieu rural des MFR, en structurant l'offre de formation, structure aussi la demande de formation.

Deuxièmement, on peut se demander si, lorsque l'image d'un déficit culturel chez leurs élèves est partagée par l'équipe enseignante, elle peut influencer les conseils et avis prodigués au moment de l'orientation.

CONCLUSION : DES SPÉCIFICITÉS RURALES AU-DELÀ DE LA DIVERSITÉ

Selon les auteurs, les choix d'orientation spécifiques des jeunes ruraux s'expliquent soit par un contexte spatial limitant les possibilités, soit par un contexte socio-économique défavorable, soit par un contexte scolaire offrant des possibilités moindres, soit par le cumul de certains de ces facteurs. En effet, considéré isolément, chacun de ces éléments ne peut suffire à expliquer les spécificités des choix d'orientation des jeunes ruraux. D'autres jeunes de milieux socio-économiques similaires, vivant dans d'autres types d'espaces, font des choix d'orientation différents ; le contexte spatial ne se caractérise pas seulement par le défaut, mais offre des possibilités différentes ; en outre, les difficultés de mobilité et l'éloignement devraient favoriser les lycées généraux et technologiques, plus accessibles ; enfin, si les collèges de petite taille sont plus fréquents dans les communes rurales, ils existent également, bien que plus rarement, dans des communes plus grandes. Dans une première hypothèse, la spécificité des choix d'orientation des collégiens dans les espaces ruraux pourrait tenir, davantage qu'à l'un ou l'autre de ces facteurs, à leur combinaison, qui formerait système. Dans une deuxième hypothèse, la particularité de ces choix d'orientation serait à chercher ailleurs que dans des données objectives, mesurables et quantifiables, mais dans le vécu subjectif de ces jeunes et de leurs familles, dans leur façon de percevoir les singularités de leur espace et ses possibles. Cela pourrait expliquer que les auteurs travaillant sur la question de l'orientation des jeunes ruraux constatent des similarités dans ces choix, bien qu'ils ne retiennent pas nécessairement la même définition de ces espaces, et malgré des terrains d'enquête différents.

Les derniers travaux de l'Observatoire éducation et territoires ont cependant montré une atténuation des différences d'aspirations et d'orientation entre jeunes d'établissements urbains et jeunes d'établissements ruraux : par exemple, ceux-ci se sous-estimeraient moins, et s'auto-censureraient moins. (Champollion, 2020). Ces travaux portent cependant sur des espaces ruraux montagnards, il restera à examiner si ce phénomène se vérifie dans tous les types d'espaces ruraux, et s'il perdure dans le temps.

BIBLIOGRAPHIE

Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? R*evue française de pédagogie*. Doi : 10.4000/rfp.422

Alpe, Y. (2012). Performances scolaires et territoire rural en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Doi : 10.4000/ries.2288

Beaud, S. (2002). *80% d'une classe d'âge au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Belliard J.-B., & Colson, J. (2010) Trajectoires scolaires des élèves des territoires ruraux, du collège à l'enseignement supérieur. *Territoires ruraux et pauvreté en Basse-Normandie*. Récupéré du site de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques. http:// insee.fr

Berthet, T., Boudesseul, G., Borras, I., Coinaud, C., Grelet, Y., Legay, etc., et Vivent, C. (2008). Valeur du diplôme. Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels. *CEREQ. Net.doc*, 37. Marseille.

Bouba Olga, O. (2021). Qu'est-ce que le « rural » ? Analyse des zonages de l'Insee en vigueur depuis 2020. *Géoconfluences*. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/eclairage/grille-densite-zonage-aires-urbaines-definition-rural

Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O., & Vivent, C. (2016). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*. CEREQ/MENESR-DEP.

Briand, J.-P., et Chapoulie, J.-M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 34-1. Doi : 10.2307/3322049

Brizard, A., & Oeuvrard, F. (1995). Ecoles rurales, écoles urbaines : performances des élèves en français et en mathématiques. *Éducation et formations*, 43, 105-11.

Champollion, P. (2020). T*erritorialisation de l'éducation : Tendance ou nécessité* (5). ISTE Group.

Delfosse, C. (2011). La culture à la campagne. *Pour*, 208, p. 43-48. Doi : https://doi.org/10.3917/pour.208.0043

Depraz, S. (2017). Penser les marges en France : l'exemple des territoires de « l'hyper-ruralité ». *Bulletin de l'association de géographes français*, 94-3. Doi : 10.4000/bagf.2086. http://journals.openedition.org/bagf/2086

Duquet-Métayer, C., Monso, O. (2019). Une typologie des communes pour décrire le système éducatif. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. *Note d'information 19.35*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports : https://www.education.gouv.fr/une-typologie-des-communes-pour-decrire-le-systeme-educatif-6524

Duru, M., & Mingat, A. (1985). De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. 1) Evaluation de la procédure. *Cahiers de l'IREDU*, 42. Dijon : Presses de l'Université de Bourgogne.

Duru-Bellat M., Jarousse, J. P., & Mingat, A. (1992). De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège. 3) les inégalités sociales de carrière du Cours préparatoire au second cycle de l'enseignement secondaire. *Cahiers de l'IREDU*, 51. Dijon : Presses de l'Université de Bourgogne.

Duru-Bellat, M., & Jarousse, J. P. (1993). La classe de seconde : une étape décisive de la carrière scolaire.

Cahiers de l'IREDU, 55. Dijon : Presses de l'Université de Bourgogne.

Frémont, A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *Espace géographique*, 3, 231-238. Doi : https://doi.org/10.3406/spgeo.1974.1491

Grelet, Y., & Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux. *Céreq, Bref* (292).

Hilal M., Barczak A., Tourneux F.-P., Schaeffer Y., Houdart M., Cremer-Schulte et E. (2011). Typologie des campagnes françaises et des espaces à enjeux spécifiques (littoral, montagne et DOM). Hal-00911232

Jean, Y., Champollion, P., Bouju-Goujon, A., Geay, B. Lecureuil, J.-P., Derrien, C., …, et Coutand, Y. (2007) *Géographies de l'école rurale*. Paris : Ophrys.

Lévy, J. (2013). Nos communes sont des fossiles. *Interview au magazine L'Express publiée le 12-08-2013*. https://www.lexpress.fr/actualite/politique/jacques-levy-nos-communes-sont-des-fossiles_1272957.html

Lévy, J., et Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (1034 p.). Paris : Belin.

Lévy, J. et Lussault, M. (2014). Périphérisation de l'urbain. *EspacesTemps.net*. https://www.espacestemps.net/articles/peripherisation-de-lurbain/

Mauhoura M.-B., et Azéma, A. (2018). Mission ruralité : Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux. Rapport d'étape n°2. https://www.vie-publique.fr/rapport/37692-mission-ruralite-adapter-lorganisation-et-le-pilotage-du-systeme-educ

Pistre, P. et Richard, F. (2018). « Seulement 5 ou 15 % de ruraux en France métropolitaine ? Les malentendus du zonage en aires urbaines », Géoconfluences. http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/france-espaces-ruraux-periurbains/articles-scientifiques/definition-espace-rural-france

Renard, F. (2016). Un salon à la campagne. *Savoir/Agir*, 37, 47-53. Doi : https://doi.org/10.3917/sava.037.0047

Rieutort, L. (2012). Du rural aux nouvelles ruralités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59. http://ries.revues.org/2267 ; DOI : 10.4000/ries.2267

Tommasi, G. (2018). La gentrification rurale, un regard critique sur les évolutions des campagnes françaises. *Géoconfluences*.
http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/france-espaces-ruraux-periurbains/articles-scientifiques/gentrification-rurale

ELÈVES ALLOPHONES ET INCLUSION EN COLLÈGE REP+ : COMMENT NÉGOCIER LE PASSAGE EN CLASSE ORDINAIRE

Magali JEANNIN
MCF, LASLAR, Université de Caen Normandie

Cette contribution est liée à notre participation à la recherche-action menée depuis mai 2016 dans le cadre du GRD « Accompagnement des réseaux REP+ dans l'académie de Caen »[1] et axée sur le traitement de la difficulté scolaire. Plus précisément, les éléments d'analyse proposés ici, après deux années de mise en œuvre du GRD, présentent un bilan concernant les dispositifs innovants au service de l'inclusion des élèves allophones en réseau REP+. Ces conclusions ont fait l'objet d'une première présentation à l'occasion de la journée d'études *Innover en REP+. Tensions entre efficacité des dispositifs d'apprentissage et transformation des professionnalités. Avancée d'une recherche partenariale dans l'académie de Caen.*[2] Elles se trouvent enrichies, dans la perspective de cette étude, d'éléments complémentaires liés à l'actualisation des problématiques soulevées.

Cette contribution est essentiellement centrée sur le second degré et plus particulièrement le collège. Elle s'intéresse plus particulièrement au moment crucial, pour les élèves allophones nouvellement arrivés[3], que constitue le passage en classe ordinaire dans le niveau correspondant à leur classe d'âge. La question de l'inclusion se pose donc sur deux plans : celui de l'unité spécifique UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants), puis celui de la classe ordinaire en collège REP+. Comment assurer la réussite de ces élèves dans un contexte global de difficulté scolaire ? Comment accompagner les enseignants, dont la plupart ne sont pas des spécialistes du Français Langue Seconde ? Quels dispositifs, outils, sont mobilisables et mobilisés ? Quelle(s) formation(s) pour les différents acteurs éducatifs ? Et où se situent les besoins d'innovation ?

1. Groupe de Recherche Développement porté par l'INSPÉ (alors ESPE) de Caen en partenariat avec l'Académie de Caen *via* le CARDIE (Centre Académique en Recherche-Développeme
2. Cette journée d'études s'est tenue à l'Université de Caen le 12 décembre 2018.
3. Désormais EANA.

Nous interrogerons ainsi les dispositifs existants en direction des EANA ainsi que leur opérationnalité effective, au regard des prescriptions, des représentations des enseignants, et de leurs pratiques observées. Cette contribution constitue donc également une forme de bilan des divers échanges formels et informels menés avec les enseignants, ainsi que des observations en classe « ordinaire » et UPE2A, dans le cadre de ce GRD « REP+ » (Calvados et Orne).

Un premier temps de l'analyse mettra en évidence qu'un certain nombre de tensions sous-tendent la conception de l'inclusion appliquée aux élèves allophones, qu'il s'agisse des prescriptions institutionnelles ou des mises en œuvre effectives sur le terrain – dans un mouvement d'alimentation réciproque. Un deuxième temps sera consacré à la mise en perspective des différents discours portés sur les EANA et sur les représentations identitaires à l'œuvre, chez tous les acteurs – élèves compris –, au regard du concept d'inclusion. Le dernier temps de cette contribution élargira les enjeux de l'apprentissage du français en contexte scolaire à l'ensemble des élèves, et articulera innovation et enseignement-apprentissage du Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco).

1. L'INCLUSION DES ALLOPHONES : DES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES À LA MISE EN ŒUVRE SUR LE TERRAIN

L'institution semble peiner à se positionner clairement quant à l'inclusion des élèves allophones, notamment s'agissant de la prise en compte de la spécificité de ce public et des besoins de formation des acteurs éducatifs. Une certaine distorsion entre les préconisations et les prescriptions, entre le recommandé et l'effectif est ainsi perceptible, et ce dès la lecture des textes officiels.

Depuis 2012, la circulaire ministérielle intitulée *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*[4] définit un cadrage général, du primaire au secondaire, et affirme en préambule que « L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives *inclusives* dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones »[5]. Il est également fait référence au code de l'éducation et ses articles L. 321-4 et L. 332-4 touchant à « l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants »[6]. La circulaire définit également le rôle et les missions du CASNAV[7] (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) : orientation et évaluation des élèves, accompagnement et formation des enseignants.

Dans ce cadre, le dispositif UPE2A, qu'il s'agisse

4. Ministère de l'Éducation nationale (2012), ***Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés,*** circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012, Bulletin officiel n°37 du 11 octobre 2012, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536, consulté le 21 octobre 2020.
5. ***Ibid.*** C'est nous qui soulignons.
6. ***Ibid.***
7. Les allophones dépendant de la section ENEA (Elèves allophones nouvellement arrivés).

du premier ou du second degré, doit permettre une transition vers la classe ordinaire qui reste « la modalité principale de scolarisation »[8]. Idéalement, au collège, les EANA bénéficient d'un enseignement hebdomadaire de six heures dans deux disciplines dont le français (Français langue seconde). L'élève est parallèlement inscrit en classe ordinaire correspondant à sa classe d'âge, puis après deux années maximum, quitte l'UPE2A pour suivre une scolarité intégrale en classe ordinaire. Ce dispositif UPE2A reste cependant davantage de l'ordre de l'incitation que de la prescription, comme en témoignent les nombreux modalisateurs : « le plus souvent possible », « quand cela est possible », « autant que faire se peut »[9] etc. Ce déplacement sémantique et cette minoration du caractère injonctif du dispositif sont clairement perceptibles au fil de la circulaire : si le rappel inaugural des droits inaliénables des élèves allophones et de leur famille est énoncé au présent de vérité générale, les modalisateurs surgissent dès qu'il s'agit d'aborder la mise en œuvre effective (au-delà d'ailleurs du seul dispositif UPE2A).

Ainsi le cadrage des droits et devoirs des différents acteurs mériterait un positionnement plus explicite, dont l'institution elle-même a visiblement ressenti le besoin : en 2016, le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DEGESCO) publie les *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*[10]. Faisant référence explicitement à la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école[11], le document rappelle l'obligation de promotion d'une **« École inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun [...]** », ainsi que « l'attention portée à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves allophones nouvellement arrivés »[12]. Le contenu de ce cadrage est sensiblement identique à celui de la circulaire de 2012, à cela près que les modalisateurs disparaissent des descriptifs de mise en œuvre ; néanmoins il ne s'agit pas pour autant d'obligation explicite mais de « points de recommandations », mis en exergue par des encadrés, alternant avec des exemples illustrant des réussites dans les différents domaines considérés : « focus : la mise en place d'une UPE2A en réseau dans le Finistère (académie de Rennes)[13] », « focus : la mobilisation du conseil école-collège dans une circonscription de Seine-et-Marne (académie de Créteil)[14] », etc. La valorisation des expériences réussies, qui prend un caractère modélisant, ne peut néanmoins revêtir une forte valeur prescriptive dans la mesure où elle dépend étroitement des contextes locaux. Cependant il faut souligner la volonté explicite des auteurs de ces *Repères* de proposer des exemples concrets adossés à des expériences effectivement mises en œuvre à différents niveaux.

Dans l'académie de Caen[15] , la prise en compte de

8. Ministère de l'Éducation nationale (2012), Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, op. cit.
9. *Ibid.*
10. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016), Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html, consulté le 22 octobre 2020.
11. La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013. Le document cadrant l'inclusion des allophones paraît donc après un délai de trois ans.
12. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016), Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, op. cit., p. 3. Ce sont les auteurs qui soulignent.. Ibid., p. 7.
13. *Ibid.*, p. 7.
14. *Ibid.*, p. 9
15. Devenue académie de Normandie après fusion avec Rouen. Les deux plans académiques de formation Caen et Rouen étant toujours distincts à la rentrée 2020, nous faisons le choix de conserver la distinction dans ce cadre.

ce document de cadrage est visible dans les thématiques des stages de formation continue conçus par le CASNAV à destination des différents acteurs éducatifs. Les stages 2018-2019 et 2019-2020 présentent notamment des mutualisations d'outils élaborés par enseignants UPE2A à destination des enseignants en classe ordinaire, des focus sur les apports du numérique et les innovations pédagogiques dans ce contexte, des propositions de contenus pour des demandes de projet local de formation à destination de chefs d'établissement, effectivement dans la lignée des recommandations des *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*.

Quid des bilans effectifs opérés par les différents acteurs éducatifs ? L'*Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés* (EANA) *et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* (EFIV), commanditée par le Défenseur des droits et publiée en décembre 2018[16], est à ce titre sans appel : elle pointe des disparités académiques dans les moyens alloués, un défaut global d'inclusion ainsi qu'un manque de formation des différents acteurs investis dans l'accueil et la scolarisation des EANA. De fait, dans l'académie de Normandie, depuis septembre 2020 et le changement de poste de la coordinatrice du CASNAV de Caen, c'est la chargée de mission qui fait fonction, mais pour l'heure il n'y a pas encore de référent.e pour chaque département. Différents acteurs interrogés – qui souhaitent conserver l'anonymat – se présentent comme particulièrement démunis face à ce qu'ils identifient comme une forme d'absence de prise en charge pérenne par l'institution, notamment à l'école primaire. Précisons qu'il ne s'agit en aucun cas de remettre en cause l'utilité du CASNAV ou d'émettre une quelconque critique sur la qualité du travail fourni par des référents surchargés. À titre d'exemple, le document *Repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés* met en exergue le Livret scolaire unique numérique (LSUN) comme outil le plus pertinent de suivi de la scolarité, quel que soit le parcours géographique sur le territoire[17], et insiste sur l'importance du test de positionnement initial réalisé par le CASNAV, afin de déterminer les compétences en français et dans la langue initiale de scolarisation de chaque EANA. Pour autant, nombre d'enseignant.es et directeurs/trices du primaire interrogé.e.s déplorent de n'avoir aucun de ces documents à leur disposition – voire même de ne jamais en avoir entendu parler – alors même qu'ils/elles accueillent des EANA. Que ces personnes soient passées entre les mailles du filet institutionnel ou que cet état de fait résulte d'un oubli ou d'un malentendu sur les devoirs respectifs de chaque acteur est dans tous les cas symptomatique d'un décalage entre les représentants de l'institution et le terrain. Le ressenti global qui transparaît est qu'il est plus rapide et efficace d'essayer de se former tout seul et d'inclure le(s) élève(s) avec les moyens du bord.

Certes les ressources mises à disposition en ligne par l'institution[18] sont pléthoriques et proposent le plus souvent des pistes concrètes et des supports

16. Cette étude est une synthèse du rapport sur la recherche EVASCOL, associant plusieurs universités et académies (Créteil, Strasbourg, Bordeaux, Montpellier). Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Simona Tersigni. *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).* [Research Report] Défenseur des Droits : INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés. 201
17. *Repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, op.cit.*, p. 14
18. Site national *Eduscol,* sites académiques (circonscriptions, CASNAV…) notamment.

utilisables par tout.e enseignant.e (applications, manuels, cahiers d'activités, etc.). Mais au-delà de la disponibilité de ressources se pose la question de la formation à leur utilisation en classe ordinaire. Les CASNAV, on l'a vu, proposent des stages de formation continue mais qui s'adressent le plus souvent à des publics ciblés (volontaires ou identifiés prioritaires). Tout.e enseignant.e, néanmoins, peut se trouver confronté.e un jour au défi de l'inclusion d'un EANA sans avoir reçu de formation initiale ni continue : dans ce contexte on peut donc considérer qu'il existe, malgré le discours institutionnel, une « dé-priorisation » effective de l'inclusion par défaut de formation et d'accompagnement systématiques sur le terrain.

Cette « dé-priorisation », qui questionne d'autant plus que l'objet de notre étude s'inscrit dans le contexte des Réseaux d'éducation prioritaire, est d'ailleurs renforcée, nous semble-t-il, par un flottement dans l'acception du terme *inclusion*. On l'a vu, en 2016, le terme ***inclusion*** est largement mis en exergue dans les *Repères pour l'inclusion des* EANA, qui s'ouvre sur un questionnement inaugural : « que peut-on entendre par inclusion ? », dissociant explicitement intégration et inclusion, et convoquant la définition suivante : « L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève »[19]. Or, en 2019, la circulaire de rentrée *Pour une école inclusive*[20] élimine purement et simplement les EANA de la liste des élèves à besoins éducatifs particuliers. Si l'on peut supposer qu'il s'agit d'une volonté de ne pas amalgamer EANA et élèves handicapés, et de rompre avec le préjugé encore vivace du « handicap linguistique » dont sont encore trop souvent victimes les élèves allophones, il n'en reste pas moins que les EANA demeurent des élèves à besoins éducatifs particuliers dont la scolarisation nécessite différenciation et adaptation. Leur « disparition » dans la circulaire de rentrée 2019 et le focus sur les élèves en situation de handicap ne risque-t-il pas, à terme, de renforcer les disparités dans leur prise en charge, et de « dé-prioriser » leur inclusion ?

2. SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES : EFFET « UPE2A », REPRÉSENTATIONS SUR LES LANGUES ET ESSENTIALISATION IDENTITAIRE

Les analyses qui suivent sont pour l'essentiel le fruit d'échanges formalisés avec différents enseignants volontaires[21] – UPE2A ou non –, issus de différentes disciplines à coloration « sciences humaines » (français, LVE, arts plastiques), dans deux collèges REP+ de l'académie de Normandie participant au GRD – respectivement Marcel Pagnol[22] à Caen et Louise Michel à Alençon. Le collège Louise Michel héberge une unité UPE2A fréquentée également par des élèves EANA scolarisés dans d'autres collèges de la ville. Nous compléterons également ces analyses par des données recueillies de manière informelle à l'occasion d'échanges avec des enseignant.e.s stagiaires et titulaires du second degré,

19. Philippe Tremblay (2012), *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck. Cité in *Repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, op.cit.*, p. 4.
20. Ministère de l'Éducation nationale (2019), *Pour une école inclusive,* circulaire de rentrée 2019, Bulletin officiel n°23 du 6 juin 2019, https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm, consulté le 15 octobre 2020.
21. Entretiens semi-directifs menés auprès de 7 enseignants ; la trame de ces entretiens figure en annexe
22. Le collège a été rebaptisé Stephen Hawking en février 2020.

hors GRD, mais pouvant se révéler éclairantes dans le cadre de cette étude.

Il nous a semblé pertinent d'engager notre démarche par un questionnement autour du terme d'*allophone* et des représentations qu'il véhicule dans la communauté éducative. On le sait, *allophone* est issu du grec *allos*, signifiant « autre », et désigne donc, dans le cadre scolaire, un élève parlant une autre langue que le français. Il remplace la désignation « non-francophone », utilisée jusqu'en 2012[23], qui n'envisageait l'EANA que sous le seul angle du manque et de la privation linguistiques. *Allophone* implique la maîtrise d'une ou plusieurs langues et l'existence d'un répertoire linguistique constitué. Il s'avère néanmoins que le changement de dénomination a relativement peu modifié les représentations sur le terrain : en effet *allophone* est censé définir un état initial, car les élèves commencent assez rapidement à parler français, quand bien même ils ne deviennent pas performants dans les différentes disciplines scolaires. Ils ne sont donc plus allophones, mais plurilingues. Rappelons que le plurilinguisme ne désigne pas la maîtrise parfaite et équilibrée de plusieurs langues, mais la coexistence de plusieurs langues dans le répertoire langagier de chaque individu, et la capacité à les mobiliser en fonction du contexte de communication et des besoins[24]. Cet usage différencié des langues du répertoire est promu, sous le nom d'« approche plurielle », par nombre de chercheurs en didactique des langues[25] et par l'institution européenne elle-même, par l'intermédiaire du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles).

Néanmoins la promotion du plurilinguisme se heurte aux représentations ancrées des différents acteurs, parfois émanant de l'institution elle-même. Ainsi une référente FLS de Louise Michel a-t-elle été « sermonnée » par une intervenante CASNAV pour son recours à la traduction dans le cadre de ses cours UPE2A, et pour la possibilité laissée aux EANA d'utiliser, ponctuellement, une autre langue véhiculaire (langue maternelle, anglais, espagnol), à des fins de communication (pour amorcer/finir une phrase, combler un mot manquant, etc. Or, cet usage de l'alternance codique (aussi appelée « switching code ») est reconnu comme un outil efficace par les tenants de l'approche plurielle, du moment qu'il est transitoire et ne conduit pas à la fossilisation linguistique. Le CARAP considère en outre qu'envisager la langue de l'apprenant comme un obstacle à l'apprentissage d'une nouvelle langue témoigne d'une approche « singulière » totalement contre-productive, et réhabilite justement le passage par la langue première et la traduction ; des activités telles que l'intercompréhension entre les langues proches sont également favorisées[26].

Autre barrage au développement d'un plurilinguisme efficace : la hiérarchisation des langues, plus ou moins explicite et conscientisée (Clerc, 2008 ; Bertucci, 2013). Être locuteur natif de langue anglaise sera considéré comme un atout et on valorisera l'expérience de l'élève qui a « la chance de parler anglais à la maison » ; la langue maternelle turque, inversement, sera envisagée comme un handicap par certains membres de l'équipe éducative et on déplorera le fait qu'on « ne parle pas

23. Les UPE2A, créées en 2012, remplacent les CLA (Classes d'accueil) et les CLIN (Classes d'initiation pour non francophones).
24. Cette définition du plurilinguisme est celle du Conseil de l'Europe et du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues). Voir également Coste, Moore et Zarate, 2009.
25. Notamment Candelier, 2008.
26. Nous renvoyons au site du CARAP et aux diverses activités présentées. https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx

français à la maison». Cette hiérarchisation est extrêmement prégnante et façonne socialement les représentations sur les langues en dehors même du contexte REP+ : on citera pour exemple une enseignante EFE[27] dont le fils, suite aux mobilités professionnelles de la famille, parle turc couramment (en plus du français et de l'italien), mais pas ou très peu l'anglais. Lors de son inscription en France dans le second degré, le chef d'établissement s'est permis de commenter ses compétences linguistiques en les dépréciant, estimant qu'il était totalement inutile de connaître le turc, «une langue qui ne sert à rien».

Parallèlement, dans les représentations de nombres d'enseignants, les élèves allophones conservent, même après leur intégration en classe ordinaire, leur statut symbolique de «non francophone» qui leur colle en quelque sorte à la peau et les définit dans l'espace scolaire. Cette forme d'essentialisation est contraire à la dynamique qui devrait fonder le concept d'identité, et que défend l'anthropologue François Laplantine (1999), contre une acception enfermante et ethnocentriste. Il faut noter, dans ce cadre, un indéniable effet «UPE2A», visible lorsque l'on compare les deux établissements REP+ de notre étude. Au collège Louise Michel, qui possède une unité UPE2A, les élèves sont, d'après la référente Français langue seconde[28], «catalogués» et «classifiés» UPE2A de manière plus ou moins définitive ; questionné sur le nombre d'élèves allophones dans ses classes, l'enseignant d'arts plastiques de Marcel Pagnol considère qu'il n'y pas d'allophone, puisque tous ses élèves s'expriment en français. Cette observation révèle ainsi le statut ambigu de l'UPE2A résumé par la référente FLS de Louise Michel : à la fois lieu d'une prise en charge individualisée, du démarrage du français comme langue de scolarisation (via des exercices ciblés) et de communication, mais également sorte de «bulle» d'où il est difficile de sortir. Cet enfermement n'est pas uniquement imputable à une identité imposée par les représentations des autres élèves et enseignants, mais relève également d'un effet de groupe (linguistique et également communautaire). La référente FLS pointe ainsi l'entre-soi des élèves syriens à Louise Michel, et la constitution d'un groupe dont l'identité se structure sur l'allophonie même : autre forme d'essentialisation identitaire, élaborée par ceux-là mêmes qui en sont les sujets, et refusent que le «moi» se construise avec de «l'autre» (Laplantine, 1999). Cette crispation sur l'entre-soi et la difficulté à sortir de la bulle linguistique, qui conduisent à des formes de communautarisme, ne revêtent d'ailleurs pas des causes uniques et univoques. Les travaux de l'ethnopsychiatre Marie-Rose Moro (1998, 2017) démontrent que la langue maternelle est le lieu de construction initiale de l'identité et des affects. Elle évoque, dans l'apprentissage d'une langue seconde, la nécessité de développer un processus d'affiliation symbolique pour qu'il y ait véritablement appropriation. Si le rapport construit à la langue seconde est purement utilitaire (administratif, scolaire sans que le sens de la scolarisation soit perçu…), alors il n'y a pas d'affiliation possible et la langue reste un simple outil externe qui ne constitue rien de l'identité linguistique, culturelle et symbolique de l'individu. La difficulté à sortir de la «bulle» UPE2A est également à envisager dans cette perspective. La référente FLS note d'ailleurs que souvent le lien affectif construit avec l'enseignant de l'unité UPE2A est ce qui construit le lien affectif initial au français ; le passage en classe ordinaire rompt ce lien affectif car

27.Établissement français à l'étranger
28 Désormais FLS

l'enseignant en charge d'une classe entière, avec un programme « à boucler » use de beaucoup moins de sollicitations de ce type. C'est ainsi que le passage en classe ordinaire coïncide, le plus souvent, avec la fossilisation des compétences linguistiques et scolaires. Il faut enfin ajouter que si les enseignants de classe ordinaire se sentent à juste titre souvent démunis devant la nécessité d'adapter leur enseignement, certaines représentations demeurent tenaces. Nous citerons simplement le cas de cette stagiaire de mathématiques cherchant l'appui de ses pairs en salle des professeurs pour prendre en charge un élève allophone et qui s'est vu conseiller « d'attendre qu'il parle français pour essayer de le faire entrer dans les apprentissages ». C'est ignorer que nombre d'apprentissages scolaires et à plus forte raison les mathématiques, qui sont un langage universel[29], ne nécessitent pas la maîtrise avancée du français pour être engagés.

3. OÙ EST/SERAIT L'INNOVATION ?

L'innovation au service de l'inclusion des élèves allophones ne nous semble pas passer par l'invention de nouveaux outils et ressources à destination des enseignants. En effet, ces outils et ressources, numérique inclus, sont déjà existants et largement disponibles et partagés, mais leur appropriation par les différents acteurs et leur généralisation dans les classes ordinaires se heurtent à des obstacles de plusieurs ordres :

- un positionnement ambigu de l'institution qui dé-priorise l'inclusion des allophones, préconise mais n'impose pas ;
- un défaut de formation des différents acteurs qui conduit à des représentations erronées sur l'apprentissage du français en contexte scolaire, sur les langues en général et sur ce que maîtriser une langue recouvre ;
- des unités UPE2A en définitive trop peu inclusives.

Par ailleurs, se pose la question de l'échec scolaire et des orientations subies des EANA, notamment en contexte REP+. Comment faire réussir ces élèves, a *fortiori* dans un contexte où l'échec scolaire est plus élevé que la moyenne nationale ? Certains discours, tenus par des formateurs institutionnels auprès des enseignants[30], ont exacerbé les crispations : soutenir que le bain linguistique suffit à développer les compétences langagières et par conséquent les compétences scolaires résonne comme de l'angélisme, voire comme un déni de responsabilité, et même, dans le cas de certains enseignants, comme une forme de culpabilisation. Il nous semble plutôt que ces affirmations témoignent d'un manque de prise en compte de la spécificité du français scolaire, dont les enjeux et les difficultés ne peuvent être pris en charge par le seul bain linguistique ; parler le français et réussir scolairement en France sont deux choses différentes, et il suffit de s'intéresser aux résultats des évaluations nationales en REP+, qui concernent des élèves qui ne sont pas tous allophones, pour s'en convaincre. Inversement se pose la question de la performance scolaire de certains EANA. La référente FLS de Louise Michel cite ainsi le cas d'une élève ukrainienne, qui après un an d'UPE2A a intégré une classe ordinaire dont elle est devenue la meilleure élève. Cette élève, analyse-t-elle, avait déjà tous les codes scolaires et était en réussite dans son pays d'origine ; une fois les apprentissages linguistiques opérés, elle a pu transposer en français les savoirs, savoir-être et savoir-faire déjà constitués en amont dans un système

29. À quelques indispensables adaptations près, comme le sens de l'écriture en arabe.
30. Certains ont été interrogés dans le cadre de la recherche REP+, d'autres ont témoigné de manière plus informelle.

scolaire dont les codes sont relativement proches de son système d'origine. Dans la même optique, une étude consacrée à l'intégration des migrants adultes réalisée pour le Conseil de l'Europe (Adami, 2008) met en évidence que la ligne de démarcation se situe au niveau des compétences littéraciques et de leur degré d'appropriation par les individus dans leur langue et culture d'origine : pour les migrants peu ou pas scolarisés avant l'arrivée en Europe, « l'entrée dans cet univers [de l'écrit] est le point de départ d'un processus d'acculturation qui va bouleverser tous les repères sociaux et symboliques […] » (Adami, 2008, p. 24).

Ces éléments permettent ainsi de repenser les questions de la réussite scolaire, de l'innovation, et de l'inclusion, en les réorientant en direction des compétences littéraciques et plus largement du français langue de scolarisation, en les adressant à tous les élèves. Ainsi l'innovation pédagogique en ce sens consisterait non pas tant à transposer des outils UPE2A vers la classe ordinaire, que de repenser l'enseignement en classe ordinaire en prenant en compte la spécificité du français en contexte scolaire, en direction de tous les élèves et notamment ceux qui ne maîtrisent pas ou mal le français langue de scolarisation, qu'ils soient EANA, locuteurs français langue seconde ou locuteurs natifs. Le Ferrec (2012) rappelle ainsi que dans le cadre du FLSco, le français est mobilisé dans une triple dimension : comme langue de communication (entre le professeur et les élèves, l'élève et l'équipe d'encadrement éducatif, mais aussi de l'élève au professeur dans le cadre de productions orales et écrites, etc.), langue d'enseignement (les consignes orales et écrites par exemple) et langue d'apprentissage (pensons au lexique spécifique des disciplines : une *métaphore*, une *hypoténuse*, une *solution alcaline, etc.*).

Dans ce contexte, il s'agit donc, en premier lieu, de repenser le rapport des enseignants et de la formation des enseignants à la langue de l'école, encore trop souvent assimilée à un « français standard ». Le français scolaire est en fait une pure construction sociopolitique (Blanchet, Clerc & Rispail, 2014 ; Chiss, 2017) et peut même être considéré comme un « français fictif » (Balibar, 1974). Loin d'être « naturel », il est au contraire socialement construit et constitue l'apanage des classes dominantes détentrices du capital culturel et économique. Déjà, en 1975, Berstein opposait le « code restreint », mobilisé par les individus issus des classes défavorisées, au « code élaboré », celui des classes dominantes, et pointait le fait que l'échec scolaire est avant tout un échec linguistique ; aujourd'hui les travaux du groupe ESCOL (par exemple Bautier et Rayou, 2009, Bautier, 2017) mettent en évidence l'actualité de ces analyses. L'école évalue la maîtrise d'un français qu'elle n'enseigne pas, le considérant comme acquis et naturalisant en quelque sorte sa dimension culturelle et sociale. Dans cette optique, certains linguistes dénoncent « l'insécurité linguistique » (Blanchet, Clerc et Rispail, 2014) des EANA et des élèves FLS et proposent notamment de remplacer l'approche actuelle, qu'ils qualifient de « mono-normative », par une approche « pluri-normative » qui prendrait en compte les pratiques culturelles et linguistiques des élèves. L'inclusion dans ce cadre se définirait alors comme l'adaptation des approches didactiques et l'acceptation de la variation et des échanges interlangues. Cette approche est parfaitement transposable au contexte de classe ordinaire où l'insécurité linguistique est tout autant cause d'échec scolaire. C'est ainsi que l'on peut envisager le français de l'école,

le FLSco, comme une variation linguistique particulière du français, voire même (Le Ferrec, 2012) comme un Français sur objectifs spécifiques (FOS) qu'il s'agirait d'apprendre à maîtriser, pour l'ensemble des élèves. Il s'agit ainsi d'opposer à l'insécurité linguistique le concept de « bientraitance linguistique » (Dinvaut, 2016). Cette bientraitance, que Dinvaut définit comme une sociodidactique et une ergologie, est conçue comme des attitudes, des stratégies et des actes d'ordre cognitif ou socio-affectif : faciliter la compréhension, encourager la parole, accueillir les variations, les tâtonnements et les bricolages avec une estime égale à celle dont bénéficient les productions et attitudes qui correspondent à la norme du groupe dominant. Il s'agit ainsi de créer les conditions favorables à l'activité et aux apprentissages[31].

Concrètement, dans les classes « ordinaires », la mise en œuvre du concept de bientraitance linguistique conduit à développer des dispositifs didactiques pensés selon un *continuum* FLM/FLS/FLSco (Goï, Huver, 2012 ; Chomentowski, Gohard-Radenkovic, 2014). Sans que le concept soit explicitement mobilisé par les différents acteurs interrogés, nombre de pratiques repérées lors de nos observations en classe ordinaire et évoquées au cours de nos échanges avec les enseignants du GRD REP+ relèvent de cette approche. Nous en donnons ici quelques exemples :

- ériger le tâtonnement en règle (notamment en étude de la langue) : utilisation d'un système d'étiquettes, droit à l'erreur et à plusieurs essais, explicitation (« pourquoi est-ce une erreur ? ») ;
- pour les élèves qui ne maîtrisent pas certaines catégories de description de la langue (y compris dans leur langue maternelle), utilisation de la comparaison entre les langues pour permettre une prise de conscience métalinguistique. Ainsi la référente FLS, dans le cadre de la classe ordinaire, utilise une comparaison entre l'arabe et le français pour expliciter le système des articles en français. N'étant pas arabophone, elle a demandé l'assistance d'un parent d'élève, impliquant ainsi la famille dans l'école et valorisant le système linguistique et culturel d'origine de nombre d'élèves de la classe. Cette approche est par ailleurs préconisée par le Conseil de l'Europe dans le cadre du CECR et du CARAP ;
- prendre en compte la diversité des styles cognitifs de chacun et des styles d'apprentissage valorisés par tel ou tel système scolaire. Chiss (2012, 56) note ainsi que « pour l'étudiant étranger qui apprend le français […] il reste le plus souvent, non pas à effacer sa propre culture, mais à faire sien un certain découpage de la réalité lui permettant de ne plus se sentir étranger au monde dont il utilise la langue ». Ce découpage de la réalité peut parfois être étranger à l'élève natif lui-même si sa préférence d'apprentissage diffère du style d'apprentissage érigé en règle à l'école. Une enseignante de français de Louise Michel (classe ordinaire) explique ainsi s'inspirer des théories d'Howard Gardner (1996) afin de permettre aux élèves de mobiliser les préférences d'apprentissage qui leur correspondent le mieux, tout en leur permettant d'en développer le plus grand nombre -y compris celles pour lesquelles ils peuvent être a priori moins compétents, pour des raisons diverses, et notamment culturelles. Intelligence kinesthésique, musicale, spatiale, inter et intra-personnelles sont ainsi

31 . Pour une application du concept de bienveillance linguistique auprès des élèves allophones du primaire au lycée professionnel, nous renvoyons à Jeannin, 2020.

mobilisées tout autant que l'intelligence langagière et logico-mathématique, qui, comme l'a démontré Howard Gardner, sont survalorisées par le système scolaire ; par ailleurs intelligence langagière et logico-mathématique fondent nombre d'évaluations et notamment les tests de QI, et sont les intelligences majoritairement mobilisées par les classes dominantes[32].

- amorcer une approche sensible en littérature (et développer les affects pour favoriser le processus d'affiliation à la langue) en proposant des œuvres invitant à l'identification au cœur de questions vives, par exemple Et *mes yeux se sont fermés*, de Patrick Bard (en 3e), ou *Paris-Bagdad* d'Olivier Ravanello (en 4e).
- mettre en évidence que s'intéresser au style d'un auteur est essentiellement valoriser la variation linguistique (par exemple en termes de registres de langue), et proposer la lecture de textes de Barbusse, Céline… qui cassent les codes du « français standard ».
- en arts plastiques, partir des propositions initiales des élèves pour élargir leur champ d'expression et *in fine* leur capital linguistique (apport de vocabulaire spécifique, histoire de l'art).

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il apparaît que l'innovation en réseaux REP+ au service de l'inclusion des élèves allophones ne consiste pas tant en l'invention de nouveaux outils et ressources, qu'en une reconfiguration de diverses perspectives, à commencer par la question de l'inclusion elle-même, à la fois du côté des enseignants, mais également des formateurs. Cette reconfiguration nécessite une interrogation des représentations : sur soi en tant qu'acteur éducatif, sur les élèves, sur la langue, et in fine sur les objets et les dispositifs d'enseignement.

Parallèlement le passage du système didactique décroché que constitue la classe UPE2A à la classe ordinaire nécessite une double transposition : migrations d'outils de la classe UPE2A à la classe ordinaire d'une part ; d'autre part, passage à une logique globale qui envisage le français langue de scolarisation dans toutes ses spécificités et interroge les possibilités d'y faire dialoguer l'identité linguistique et culturelle des élèves. L'horizon demeure l'élargissement du répertoire langagier et culturel de tous les élèves dans une optique de réussite scolaire. Cela nécessite le développement, chez les acteurs éducatifs, d'une posture conscientisée de médiation, c'est-à-dire, pour reprendre la définition la plus générale, d'« une action censée réduire la tension entre deux pôles distants […] » (Coste et Cavalli, 2019, p. 74). La médiation est à la fois un concept et un mode d'action, parce qu'elle s'attache à saisir l'altérité, à réduire la distance cognitive, langagière, relationnelle, entre des individus, des groupes d'individus, un/(des) individu(s) et l'institution. Elle suppose la communication, et rétablit ainsi la relation de sujet à sujet. L'enseignement du Flsco comme médiation nous semble ainsi être une autre piste d'innovation à explorer.

32. Nous résumons et simplifions ici la théorie d'Howard Gardner, afin d'être en phase avec les propos de l'enseignante interrogée, qui n'est pas elle-même spécialiste en neurosciences. Nous sommes consciente par ailleurs que les travaux d'Howard Gardner font l'objet de nombreux débats au sein même de la communauté scientifique, au point que certains détracteurs les qualifient de « neuromythes ». Le développement de ce débat dépasserait le cadre de cette contribution bien qu'il y contribuerait certainement

BIBLIOGRAPHIE

Références institutionnelles

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, https://rm.coe.int/ce-cr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5, consulté le 23 octobre 2020.
Conseil de l'Europe, *CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx, consulté le 12 septembre 2020.
Ministère de l'Éducation nationale (2012), *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012, *Bulletin Officiel* n°37 du 11 octobre 2012, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536, consulté le 21 octobre 2020.
Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016), *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*, https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html, consulté le 22 octobre 2020.
Ministère de l'Éducation nationale (2019), *Pour une école inclusive*, circulaire de rentrée 2019, *Bulletin Officiel* n°23 du 6 juin 2019, https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm, consulté le 15 octobre 2020.

Références scientifiques

Adami, H. (2008), « Le rôle de la littéracie dans le processus d'acculturation des migrants », *Études de cas du Conseil de l'Europe, élaborées pour le séminaire sur l'intégration linguistique des migrants adultes*, 26-27 juin 2008, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.19-28.
Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Tersigni, S. (2018), *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).* [Research Report] Défenseur des Droits, INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.
Balibar, R. (1974), *Les Français fictifs*, Paris, Hachette-littérature.
Bautier, E. ([2008], 2017), « Langage et différenciation sociale », in Van Zanten, A. et Rayou, P., *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris, P.U.F.
Bautier, E, Rayou, P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires,* Paris, P.U.F.
Bernstein, B. (1975), *Langages et classe sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social.* Paris, Éditions de Minuit.

Bertucci, M-M. (2013), « la diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances », *Glottopol*, n°21, en ligne, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_21.html.

Blanchet P., Clerc, S., Rispail, M. (2014), « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique », *ELA. Études de linguistique appliquée*, 2014/3, n°175, p. 283-302.

Candelier, M. (2008), « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues et des cultures, [*en ligne], 5 | 2008, consulté le 04 novembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6289

Chiss, J.-L. (2017), « Quel français enseigner ? Questions pour la culture française du langage », *La culture du langage et les idéologies linguistiques,* Limoges, Editions Lambert-Lucas, p. 73-80.

Chiss, J.-L. (2012), *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris, L'Harmattan.

Chomentowski, M., Gohard-Radenkovic, A. (2014), « Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques », *Revue de linguistique appliquée*, 2014/2 (volume XIX), p. 57-70.

Clerc, S. (2008), « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire, revue», *Repères*, n°38, p. 187-198.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

Coste, D. et Cavalli, M. (2019), « Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue », In *Enseigner en contexte bi/plurilingues : enjeux, dispositifs et perspectives. Les Cahiers de l'Asdifle*, n°30, p. 67-93.

Dinvaut, A. (2016), *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue, deux démarches de connaissance et d'action à propos des contacts de langues et de cultures, synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Gardner, H. (1996), *Les intelligences multiples,* Paris, Retz.

Goï C., Huver, E. (2012), « FLE, FLS, FLM : *continuum* ou interrelations ? », *Le français aujourd'hui*, n°176, p. 25-35.

Jeannin, M. (2020), « L'inclusion des élèves migrants : l'affiliation contre l'insécurité linguistique et identitaire », in Biichlé, L. et Dinvaut. A., *Mieux vivre en langues, de la maltraitance à la bientraitance linguistique,* Paris, L'Harmattan.

Laplantine, F. (1999), *Je, nous et les autres*, Paris, Le Pommier.

Le Ferrec, L. (2012), « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines », *Le français aujourd'hui*, n°176, p. 37-47.

Moro, M.-R. (1998), *Psychopathologie transculturelle des enfants de migrants*, Paris, Dunod ; 2e édition sous le titre : *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, 2000.

Moro, M.R. (2017), « Pilotage des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés : quels parcours d'inclusion pour des élèves en situation de vulnérabilité », conférence en ligne https://www.canal-u.tv/video/eduscol/intervention_de_marie_rose_pilotage_des_dispositifs_d_accueil_et_de_scolarisation_des_eleves_allophones.36791 mis en ligne le 2 mai 2017, consulté le 12 octobre 2020.

Annexe : trame d'entretien semi-directif mené auprès d'enseignants de deux collèges REP+

Comme pour tout entretien semi-directif, les questions présentées ici ont été les « bases » des entretiens menés et ont amené des relances et des développement variés en fonction des réponses des interrogé.e.s.

1) Depuis combien de temps enseignez-vous en REP+ ? Est-ce un choix personnel ?
2) Avez-vous en charge des élèves allophones ? Dans quel cadre ?
3) Quelles sont selon vous les spécificités des élèves allophones ? rencontrent-ils plus ou moins de difficultés que les autres élèves ? pourquoi ?
4) Peut-on parler de difficulté d'inclusion des élèves allophones ? comment se manifestent-elles ? quelles peuvent en être les causes ?
5) Les élèves allophones sont-ils bien accueillis par l'équipe éducative ? les autres élèves ? comment cela se manifeste-t-il ?
6) Les élèves allophones ont-ils tendance à rester entre eux ? pourquoi ?
7) De manière générale, est-ce que les élèves allophones que vous côtoyez réussissent mieux, aussi bien, moins bien que les autres élèves ?
8) De manière générale, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves dans votre collège ? à quoi sont-elles dues, selon vous ?
9) Que mettez-vous en œuvre pour aider les élèves allophones à réussir scolairement ? pour aider tous les élèves ?
10) Qu'est-ce qui vous semble efficace et pourquoi ?

LES DISPOSITIFS INNOVANTS : UNE NOUVELLE INVISIBILITÉ DES DIFFÉRENCES DE TRAITEMENT DES FILLES ET DES GARÇONS ? ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES ET NON-VERBALES

Laure MINASSIAN
Associate professor, CIRCEFT-EScol, Shanghai University, campus Baoshan

La mise en place de dispositifs innovants vise officiellement à réduire les inégalités d'apprentissage entre les élèves. Mais qu'en est-il concrètement des inégalités entre les filles et les garçons ? Cette contribution basée sur les genders studies permet de construire quelques pistes de réflexions à partir d'une étude de cas que constitue une classe de CP/CE1 d'un établissement classé « Éducation prioritaire ». Le dispositif innovant observé est de type PMQC (Plus de maître que de classe), dans lequel un enseignant surnuméraire vient en soutien à l'enseignant de la classe. L'activité d'apprentissage dans le cas précis est elle aussi considérée comme innovante par son caractère « ouvert », c'est-à-dire centrée sur les interactions entre les élèves et l'environnement d'apprentissage proposé. À l'heure où les filles et garçons reçoivent un enseignement considéré comme identique, nos observations rendent pourtant visibles des différences pédagogiques très importantes.

LES DISPOSITIFS INNOVANTS : RECONDUCTION DES STÉRÉOTYPES DE GENRE ?

De nombreuses études ont mis en évidence les rapports existants entre la sélection scolaire et le genre. Les effets de ces différences sont bien connus : malgré une meilleure réussite des filles à l'école (en termes de durée moyenne des études, de niveau moyen des diplômes, de taux de réussite aux examens), elles sont toujours sous-représentées dans les filières prestigieuses et porteuses d'emploi. Elles sont encore largement sous-représentées dans les postes décisionnels économiques et politiques (Commission européenne, 2009).

Cette subordination est héritière des sociétés patriarcales, dans lesquelles les hommes ont autorité sur les femmes et où hommes et femmes interprètent les différences biologiques de manière stéréotypée (De Beauvoir, 1949 ; Harding, 1986; Riley, 1988 ; Scott, 1988 ; Hill-Collins, 1990) : « *le terme genre fait référence aux attributs et opportunités économiques, sociaux, politiques et culturels, associés au fait d'être un homme ou une femme.* » (Desprez-Bouanchaud et al. 1987 : 20-21).

Quelques stéréotypes, c'est-à-dire l'invisible de nos représentations mentales, ont été objectivés à partir d'une situation de classe de CP/CE1, lors de la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage dit innovant. Plus précisément, l'observation a eu lieu dans le cadre d'une recherche partenariale associant l'INSPÉ de Caen, la cellule académique de recherche et développement pour l'innovation et l'expérimentation (CARDIE) et plusieurs établissements classés REP+ de l'académie de Caen, en vue d'analyser en quoi ces nouveaux dispositifs agissent ou non sur la réduction des inégalités socio-scolaires. À partir d'un cadre théorique inspiré des *genders studies*, l'analyse des observations permet de mettre au jour en quoi les interactions verbales et non-verbales participent de la construction des stéréotypes de genre. L'originalité du propos est d'objectiver à un grain très fin des pratiques récurrentes entre les élèves et entre les enseignantes et les élèves, notamment à partir de captations vidéos à l'aide d'un téléphone portable, lequel permet de filmer au plus près des gestes et des attitudes.

Après la présentation du cadre théorique et méthodologique de l'enquête, il s'agira tout d'abord de rendre visible la manière dont les élèves interprètent entre eux leurs attitudes de manière stéréotypée, puis comment les enseignantes viennent renforcer des liens de subordination entre les filles et les garçons. C'est bien parce que ces pratiques ne sont pas conscientes qu'elles ont un effet très puissant sur la construction des inégalités de genre. L'enquête vise entre autres à documenter l'hypothèse d'un langage non-verbal constitutif de la différence entre les sexes et plus particulièrement son influence sur la distribution des tâches scolaires. Elle soulève des hypothèses nouvelles sur la mise en scène du genre à l'école et vise à les révéler pour trouver des leviers, quand on sait leur poids dans le devenir des filles, et plus encore lorsqu'elles sont de catégories populaires.

1. L'INVISIBILITÉ DU GENRE DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Le genre est « *un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin)* » (Bereni, 2012). À l'école, malgré

des politiques volontaristes successives portées entre autres par la loi d'orientation (1989), la loi d'orientation et de refondation de l'école (2013), la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018), le Plan pour l'égalité entre les filles et les garçons (2014), les « outils pour l'égalité » annoncés lors de la circulaire de rentrée 2015, les différences entre les filles et les garçons restent prégnantes.

En effet, même si les garçons et les filles de CM2 obtiennent les mêmes scores en mathématiques, et que les performances des filles sont meilleures que celles des garçons en troisième (80.5% pour les filles contre 76.2% chez les garçons), elles ne sont que 46% à choisir de suivre des enseignements scientifiques en classe de seconde (MENESR-DEPP, 2014, 2015, Evaluations standardisées en mathématiques du Ministère de l'Éducation nationale). Les différences entre « *les chances formelles* » (ici les performances) et « *les chances réelles* » (l'orientation) (Halsey et *al.*, 1980) trouvent leur source dans la manière dont les élèves et les enseignants s'engagent activement à les composer (Butler, 1990).

En portant l'attention sur des micro-gestes corporels, langagiers et sur les attentes cognitives des enseignantes, on peut donner à voir des processus qui conduisent à l'intégration contextuelle du genre (Miroiu, 2003, Magno & Silova, 2007). Plus précisément, on s'est intéressé aux petites attentions différentielles. Sans être nécessairement de l'ordre du linguistique, il existe « *les infiniment petits du style ou des manières, de l'accent ou de l'élocution, de la posture ou de la mimique, ou même du vêtement et de la cosmétique* » (Bourdieu & Passeron, 1970 : 199) qui créaient un ensemble systématique de « *dispositions inconscientes et durables* » (*id.*). Ce type d'indices fins, c'est-à-dire la position des corps, les gestes des élèves et ce qu'ils suggèrent tout autant que les rapports aux objets et aux autres, au langage, à la manière de s'en saisir, que ce soit entre élèves ou entre les enseignants et les élèves permet de mettre au jour ce qui fabrique, et ce qui se fabrique, avec le genre.

Le cadre théorique articule l'analyse du discours, ce qu'il sollicite au plan cognitif de la part des élèves, mais aussi les phénomènes non verbaux qui sous-tendent, renforcent, contredisent le discours. Ce langage non-verbal est beaucoup moins repéré et pris en compte tant dans la recherche que par les praticiens. Pourtant, comme le montre Zimmerman (1978), dans les toutes premières classes primaires (comme à l'école maternelle), les enseignants, utilisent un langage verbal très chargé d'affectivité, emploient en simultanéité, de façon délibérée ou non, tous les registres non-verbaux (para-verbal, distance et rapprochement, attitudes et gestes d'encouragement, de réprimande, etc.). Les élèves entre eux utilisent aussi un ensemble de registres non-verbaux. Il s'agit donc de mettre en évidence quelques-uns de ces processus, qu'ils s'exercent soit entre enseignants et élèves, soit entre élèves, mais selon une référence systématique à leur appartenance de genre.

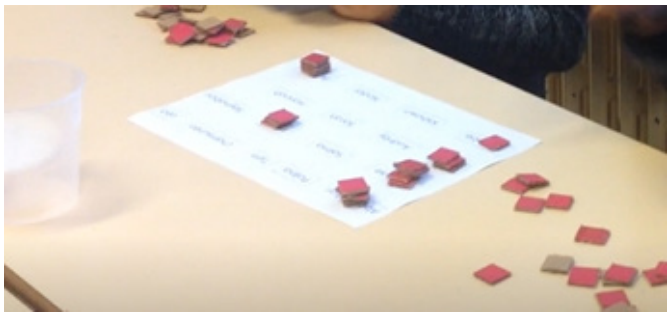
Dans le cadre de ce propos, des exemples emblématiques de phénomènes récurrents de la classe seront présentés. L'enquête à partir d'images (films, photos) permet de concentrer le propos sur les mouvements corporels, l'utilisation de l'espace, le contact physique entre les élèves ou entre les élèves et les enseignantes tout autant que sur le discours et sa régulation.

2 - DES INDICES FINS RELEVÉS À PARTIR D'UNE ANALYSE DE CAS

L'observation a porté sur une classe de CP/CE1 dans le cadre de la mise en place d'un dispositif innovant appelé « Plus de maître que de classe » (PMQC), c'est-à-dire qu'un enseignant supplémentaire vient animer, avec l'enseignant de la classe, un moment pédagogique spécifique. Dans le cas observé, l'enseignante 1 est chargée de la classe et l'enseignante 2 vient en soutien.

Ce premier dispositif était doublé d'une activité d'apprentissage anoncée aussi comme innovante. Il s'agissait au travers d'une situation de mathématique dite ouverte d'enrôler les élèves vers le questionnement, l'échange, l'élaboration d'hypothèses. Dans le cas précis, les élèves par groupes de deux, trois ou quatre, devaient produire un algorithme en répartissant des jetons dans des séries de cases représentées sur une feuille selon la consigne : « *mettre au plus 5 et au moins 3 jetons par case* » sachant que le nombre initial de jetons ne permet pas de mettre une quantité identique dans chaque case. Les temps de classe sont ponctués par des temps de travail en groupe d'élèves restreints et des temps de regroupement en vue d'une mise en commun.

a. « mettre au plus 5 et au moins 3 jetons par case »



Le matériel proposé aux élèves se décline dans le discours de l'enseignante 1 sous une thématique qui s'inspire du quotidien, les jetons sont des bonbons, sur chacune des cases de la feuille est inscrit le prénom d'un élève. La tâche devient alors une distribution de bonbons et l'inégalité de la répartition justifiée par la catégorie des « *gourmands* » :

Enseignante 1 : « *J'ai acheté des bonbons (elle montre des jetons) (…), j'ai acheté des bonbons pour toute la classe (2s) dans la classe/il y a des enfants qui sont plus gourmands que d'autres (2s) vous allez devoir les partager* ».

Dans la classe, les élèves ont la possibilité de composer leur groupe et les affinités sont d'abord sexuées. Trois groupes échappent à cette organisation dominante : le groupe des CP représenté par seulement trois élèves (deux filles, un garçon) et deux binômes de CE1. Les deux binômes garçon-fille sont ethnicisés, ce qui pourrait constituer un indicateur d'intersectionnalité, c'est-à-dire plusieurs formes de discrimination pour un même élève dans la classe. Cette hypothèse est renforcée par le fait que les groupes sexués ne sont jamais ethnicisés dans le cas précis. Les rapports entre les élèves, avec les enseignantes ou dans l'interaction avec le groupe-classe sont genrés et replacent constamment les filles dans une position de subordination.

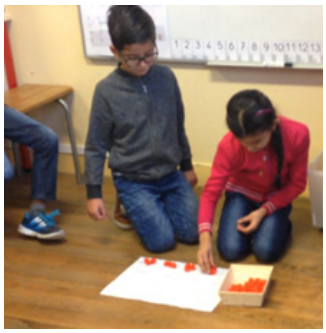
3 - LA DOMINATION ENTRE LES ÉLÈVES

A. Le travail des corps des filles et des garçons.

Dans le binôme, la distribution des tâches emprunte

fortement aux liens de subordination. Sur le plan spatial, les filles sont toujours en retrait ou en position corporelle basse. Dans le regroupement, de façon récurrente, le garçon explique ou contrôle, la fille se cantonne aux tâches d'exécution.

b. Le garçon contrôle



c. Le garçon explique

Lors des temps de recherche (hors regroupement), le travail d'équipe est d'abord un travail de distinction des tâches. La violence symbolique et pratique prend la forme de positions différenciées, celle du « dirigeant » pour le garçon, de « l'assistante » pour la fille.

d. La fille prépare les tas de jetons pour aider le garçon à les placer

e. Le garçon place les jetons, la fille **s'applique** à ranger le travail du garçon, ce qui constitue un stéréotype de genre

Pour Pierre Bourdieu, les violences symboliques désignent surtout l'aliénation des dominés par une idéologie occultant les rapports de force : « *la violence symbolique comme méconnaissance fondée sur l'ajustement inconscient des structures subjectives aux structures objectives* » (Bourdieu, 2002a : p. 245, note 22). Ayant « intériorisé » leur infériorité, les dominés consentiraient alors à leur exploitation.

B. Les stratégies de séduction

Cette soumission-aliénation-domination se perçoit très bien dans les stratégies de séduction de la fille à l'égard du garçon pour tenter lors d'un épisode de peser dans le choix de la couleur du feutre pour rédiger l'activité. La manière dont elle tente d'imposer la couleur emprunte alors au jugement esthétique assez vite invalidé par le garçon :

Épisode 1

La fille : ha/ha/tu as vu/ça c'est violet/c'est du violet (elle agite le feutre devant le garçon)
Le garçon : Oui (1 seconde)/je sais pas (il prend la boîte de feutre) mais autrement (il dit des couleurs en sortant des feutres) orange/bleu/noir
La fille : c'est du violet (elle repose le feutre dans la boîte)
Le garçon : vert
La fille baisse la tête.

La répétition du nom de la couleur « *violet* » (trois fois) associé aux marqueurs « **ah, ah** », « **tu as vu** » « **ça, c'est du violet** », comme les changements de ton, reste un indice de changement intentionnel. Comme le souligne Prak-Derrington (2008, p. 252) : « *le seul fait de répéter implique un changement de perspective énonciative* ». Autant le « ah, ah » marque l'enthousiasme. Le « tu as vu » et le « ça » comme

déictique pour désigner l'objet, sont autant de tentatives pour orienter le regard du garçon. Dans cet épisode, la fille cherche l'adhésion du garçon. Le « *je sais pas* » du garçon montre qu'il perçoit inconsciemment qu'il est l'instance de décision du choix de la couleur, la liste qu'il fait des couleurs « *orange, bleu, noir, vert* », marginalise potentiellement les goûts de la fille qu'à son tour elle perçoit avec la dernière tentative « *c'est du violet* », avant de ranger le feutre et de baisser la tête.

f. « *ah, ah, tu as vu* » (le regard du garçon est déjà tourné vers la boîte de feutre)

g. La fille décapuchonne le feutre avant de dire une dernière fois : « *c'est du violet* »

4. RENFORCÉE PAR LES ENSEIGNANTES…

A. Les enseignantes et les garçons

Le cas du groupe de CP est intéressant de par sa constitution : trois élèves, deux filles et un garçon. Ce déséquilibre est à l'origine en faveur des filles, elles sont installées l'une à côté de l'autre (organisation sexuée du groupe) et la position de leurs corps n'est jamais dirigée vers le garçon.

a. Les filles placent le garçon à l'extérieur de l'activité par les regards, le matériel, la position des corps et du coude devant les jetons

L'enseignante vient corriger le déséquilibre. Tout d'abord, elle pose les questions en les ponctuant très fréquemment par le prénom du garçon, même si son regard est tourné vers les filles : « *il en faut au moins combien par enfant, Tim ?* » Les garçons sont d'ailleurs très souvent appelés par leur prénom, alors que celui des filles est très peu souvent énoncé (dans un épisode, le prénom d'un garçon est prononcé 6 fois en 4 minutes, à l'inverse, sur le même épisode, le prénom de la fille n'est jamais mentionné).

Dans le cas précis, l'enseignante replace aussi le garçon dans l'activité en corrigeant l'inégalité d'accès au matériel : elle replace la feuille au centre, elle glisse des jetons vers Tim alors qu'il n'en possédait pas. Ce geste est accompagné d'une tonalité de réprimande à l'égard des filles : « *vous en donnez un peu à Tim qu'il puisse aussi participer. Merci !* ». On n'a pas vu cette correction professorale s'exercer à la faveur des filles dans les binômes lorsque l'accès au matériel n'était pas égal. Par exemple, dans le cas du binôme précédent, la feuille est clairement placée face au garçon et peu accessible à la fille.

B. L'affectivité professorale et ses catégories de jugement

Les gestes affectifs à l'égard des garçons et des filles n'ont pas la même fonction. Lorsque la fille d'un des binômes se trompe dans la prononciation d'un mot, elle est reprise sévèrement par l'enseignante qui pointe le doigt pour accompagner le discours ou ponctue le discours par un jugement dépréciatif qui porte très fréquemment sur l'idée de lenteur de la part des filles :

Épisode 2

La fille : on a racheté

Enseignante à la fille : **on dit ajouté**/pas racheté (doigt pointé vers le haut)

Épisode 3

Enseignante à la fille : au lieu de deux plus deux/ tu écris

La fille : quatre

Enseignante : ben voilà/**ça va être plus simple** hein/parce que sinon

b. Les gestes enseignants à l'égard des filles

La réprimande pour une erreur de prononciation

S'amuser avec la coiffure : une façon de renvoyer la fille à un certain rapport à la beauté

c. Les gestes enseignants à l'égard des garçons

Enrôler le garçon dans l'activité par des gestes maternants

L'enseignante conduit la réflexion avec le garçon ; la fille intériorise qu'elle est hors du jeu (tête basse, bras recroquevillés sur elle)

La disqualification de la parole de la part de l'enseignante n'existe pas avec les garçons. Au contraire, on note beaucoup de marqueurs d'encouragements (« *d'accord* », « *voilà* », « *c'est bien* » etc..) ou de bienveillance (« *c'est pas grave* »).

La répartition des échanges affectifs langagiers selon le sexe se double d'une différenciation des logiques cognitives du travail imposé par les enseignantes : « *toi, tu dictes et elle, elle note* » (on peut noter l'absence d'adressage direct à la fille). La division du travail s'accompagne d'une dépréciation des filles : « *vas-y Noda* (prénom du garçon) *tu peux l'aider si tu veux,* ***ça ira plus vite*** » ici il s'agit d'« *aider* » la fille, du fait de sa « lenteur » supposée, non pour une répartition égale des tâches, du moins, elle n'est pas évoquée.

C. Les attentes collectives de la domination

La violence symbolique est une idéologie qui parvient à justifier la soumission via l'imposition de croyances et dans ce domaine, le groupe joue un rôle d'importance. Dans les regroupements, quand une fille se trompe, elle est réprimandée par son binôme, par les pairs et la réprimande est légitimée par les enseignantes :

Épisode 4

En regroupement, la fille commence l'explication :

Alors, en tout premier on en a mis deux

Le garçon : non trois

La fille : non/on en a mis deux

Le groupe : deux on n'a pas le droit

Le garçon : mais non on en a mis trois

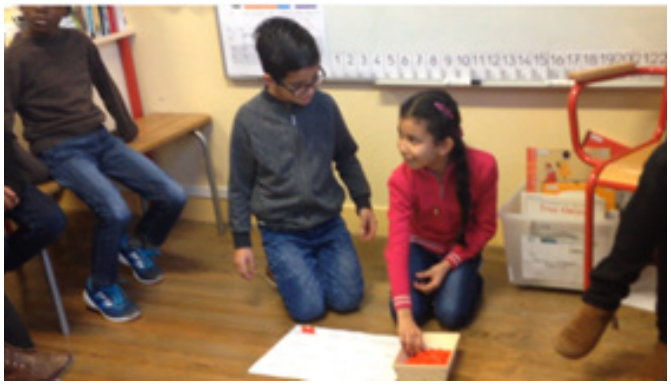
Enseignante : vous avez mis trois

(la fille se tait et n'intervient plus pendant l'exposé, elle se contente de poser les jetons).

À l'inverse, lorsque les garçons se trompent, alors c'est le principe de bienveillance qui s'applique de la part du groupe et du binôme. Dans un des cas observés, la fille reprend le garçon qui fait une erreur et, presque simultanément, dodeline de la tête, sourit à ses camarades, re-dodeline de la tête,

constituant ainsi un ensemble de marqueurs de bienveillance, de « *réparation de la face* » (Goffman, 1973), de son côté le groupe ne réagit pas. Autrement dit, la « *violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des ''attentes collectives''* » (Bourdieu, 1994 : 188).

k. « *deux on n'a pas le droit* »



CONCLUSION

Un des résultats de notre enquête est que la fabrication des circuits scolaires entre les filles et les garçons reste nettement différenciée, et que le dispositif analysé ne les modifie guère. Rappelons que « *la domination masculine est tellement ancrée dans nos inconscients que nous ne l'apercevons plus, tellement accordée à nos attentes que nous avons du mal à la remettre en question* » (Bourdieu, 2002b). Donner à voir les mécanismes dans l'école de l'imposition de la domination et de ce que l'on appelle un peu facilement le consentement, mais qui n'est que l'euphémisme de la soumission, vise à rendre les stéréotypes visibles en vue de les modifier.

Les distinctions observées ici s'élaborent dans les sollicitations des enseignantes différenciées en nombre et en qualité. La distribution du travail cognitif hiérarchise les places : les garçons sont davantage concernés par l'élaboration du raisonnement quand les filles sont plutôt mobilisées pour planifier des tâches. Le langage verbal et non-verbal selon les sexes sont autant d'indices qui tendent à confirmer ces éléments par l'incorporation et le renforcement de stéréotypes de genre à travers le travail des corps entre distance et rapprochement, les sourires d'encouragement, les tons de réprimande.

Ces éléments ne sont pas spécifiques à la classe observée, mais font écho à d'autres travaux, notamment ceux de Duru-Bellat (1993), lesquels ont montré que le temps de parole est plus important chez les garçons que chez les filles, les sollicitations des enseignants sont plus nombreuses à l'avantage des garçons, et que ces derniers répondent aux questions des enseignants de façon plus fréquentes, qu'ils soient ou non désignés. L'apport plus spécifique de ce travail a plutôt consisté à montrer qu'au-delà de ces grandes catégories d'analyse, ces différences se construisent et se nouent assez fermement dans l'ombre, et invite la recherche à l'éclairer.

BIBLIOGRAPHIE

Bereni L. ; Chauvin S. ; Jaunait A. & Revillard A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles : de Boeck.

Beauvoir (de) Simone (1949), *Le Deuxième Sexe*, I : « Les faits et les mythes », et II : « L'expérience vécue », Paris : Gallimard.

Bourdieu P. (2002a). *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*. Paris : Seuil.

Bourdieu P. (2002b). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.

Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.

Bourdieu P. & Passeron J-C. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

Commission européenne (2009). L'égalité entre les femmes et les hommes [En ligne] Disponible sur : http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=418.

Desprez-Bouanchaud A. ; Doolaege J. & Ruprecht L. (1987). *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO.

Duru-Bellat M. (1993). « Réussir en maths : plus dur pour une fille ? », *Cahiers Pédagogiques*, 310,55-57

Goffman, E. (1973), La mise en scène de la vie quotidienne – Les relations en public – tome 2, Paris, Minuit.

Harding S. (1986). *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Hill Collins P. (1990). *Black feminist thought*. New York: Routledge.

Magno, C. & Silova, I. (2007). "Teaching in transition; Examining school-based in equities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union". *International Journal of Educational Development,* 27, p. 647-660.

MENESR-DEP. (2015), « Les compétences du socle commun en fin de CE1 », *in Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MENESR-DEP. (2014), « Les compétences du socle en fin d'école et de collège », in *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris

Miroiu, M. (2003). *Guidelines for promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe*. UNESCO Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES

Prak-Derrington E. & Bernhard T. (2008). « La répétition impertinente ou le refus de reformulation : l'exemple du récit autobiographique 'La cave' ». Inn Le Bot, M-C. ; Schuwer M. & Richard E. *La reformulation, marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 251-264.

Riley D. (1988). *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan.

Scott J.W. (1988). Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press.

Zimmerman D. (1978). Un langage non-verbal en classe. *Revue française de pédagogie*, vol. 44, 46-70

CO-ENSEIGNEMENT ET DIFFICULTÉ SCOLAIRE DANS LE PREMIER DEGRÉ : PENSER LE LIEN D'UN POINT DE VUE DIDACTIQUE

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ
MCF HDR, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Laure HIMY-PIERI
HDR, LASLAR, Université de Caen Normandie

Sandrine PREVEL,
Docteure en Sciences de l'Éducation de la formation, CREN, Université de Nantes

Être plusieurs intervenants dans une classe apparaît spontanément comme une solution globalement pertinente pour aider les élèves en difficulté. Le co-enseignement est en effet généralement perçu par les enseignants en termes d'efficacité liée à l'amplification des interactions avec les élèves : « accroissement des prises de parole de chaque élève, multiplication des feed-back immédiats adressés aux élèves, meilleure observation par les maîtres des élèves au travail (…),etc. » (Goigoux, 2015, p. 69) ; « diversification des modes d'entrée dans les apprentissages, (…) personnalisation du suivi des élèves et maintien de chacun d'entre eux dans l'apprentissage » (Merini, Ponté, 2009, p. 57). Mais cette façon d'appréhender le co-enseignement permet-elle vraiment aux élèves dits en difficulté de trouver une place valable au sein de l'activité didactique de la classe ? Comment le travail sur et avec cette difficulté peut-il être envisagé qualitativement, au-delà d'une simple intensité des interactions ? Comment les enseignants peuvent-il articuler leur travail auprès d'élèves singuliers tout en visant un projet collectif ? Comment le traitement spécifique de la difficulté peut-il éviter de créer l'isolement de ceux à qui on l'attribue ?

Ce texte propose un cadre pour penser une forme spécifique de lien entre les élèves, les enseignants et les systèmes didactiques ayant pour enjeu de rendre possible et de valoriser la contribution de tous les acteurs, qu'ils soient considérés comme étant en difficulté ou non, à l'atteinte d'un objectif commun, tout en accompagnant chacun d'eux dans la singularité de ses apprentissages. Il s'agit ainsi de tenir simultanément les dimensions sociales et didactiques qui justifient une activité de co-enseignement efficace dans une perspective inclusive.

Après avoir explicité l'émergence et les enjeux de ce cadre, nous nous appuyons sur des exemples empiriques de co-enseignements analysés en maternelle au sein d'un réseau d'éducation prioritaire pour montrer comment se manifestent les liens entre les acteurs d'un point de vue didactique. Nous proposons alors quelques pistes de réflexion et d'action pour tenir l'enjeu inclusif didactique dans des démarches concrètes d'enseignement.

1. DE L'ÉTANCHÉITÉ DIDACTIQUE AUX SITUATIONS À DOUBLE DÉTENTE

L'amorce de cette réflexion spécifique sur le co-enseignement peut être identifiée depuis certaines analyses effectuées en didactique des mathématiques au début des années 2000, plus particulièrement dans le champ de l'éducation spécialisée. Ce contexte spécifique nous semble heuristique pour penser les rapports de co-enseignement vis-à-vis de la difficulté scolaire dans la mesure où il est symptomatique d'une approche en termes de différence et de hiérarchie entre les élèves d'un point de vue didactique. Si ce contexte est loin d'être généralisable à l'ensemble des problématiques relatives au co-enseignement, il permet toutefois de mettre en exergue la sensibilité depuis laquelle les travaux didactiques sur ces questions ont émergé et, en ce qui concerne plus spécifiquement notre texte, celle qui soutient notre regard et notre engagement à propos du co-enseignement. Francia Leutenegger a en effet montré comment les objets d'étude mis au travail dans une classe ordinaire et dans une classe d'aide spécialisée différaient au point de produire deux systèmes didactiques parallèles, voire complétement étanches (Leutenegger, 2000). Par la suite, Gérard Sensevy, Marie Toullec-Thery et Isabelle Nédélec-Trohel (2006) ont montré que cette étanchéité référait à une question d'avancée du temps didactique : « les séances en adaptation permettent aux élèves de travailler les objets qui sont « passés trop vite » en classe. Cependant, pendant que les élèves sont en adaptation, le temps didactique de la classe d'origine continue à avancer » (Tambone, 2014, p. 59) et les objets d'étude de la classe d'adaptation deviennent obsolètes pour la classe ordinaire. Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot (2015) parlent de « semi-étanchéité des systèmes didactiques » (*op. cit*, p. 49) pour mettre en exergue le mouvement unilatéral de migration des objets dans un dispositif de co-enseignement : des objets du système didactique principal peuvent être repris par l'enseignant du système didactique auxiliaire et ce dernier peut les faire évoluer pour les exporter à nouveau en classe, mais jamais ils ne sont remis au travail par l'enseignant principal. Ils ne sont « pas reconvoqués en classe, les objets de savoir de l'atelier n'étant pas désignés en classe comme un savoir ''légitime''. Les élèves les moins avancés ne se saisissent alors pas de ce qu'ils savent déjà pour l'introduire dans des situations inédites. Ils errent dans un présent sans cesse recommencé » (o*p. cit.*, p. 49).

Ce risque d'étanchéité, producteur d'obsolescence du côté des élèves les plus en difficulté, a alors conduit à élaborer la théorie des « objets migrants », des objets « qui deviennent : des repères pour les élèves, quel que soit l'enseignant ; des repères pour les enseignants, garantissant la cohérence, le lien entre leurs interventions (…), rendant possible une référence au travail de l'autre, des connexions sources d'une aide plus effective pour les élèves présentant des difficultés » (*op. cit*, p. 55). Jeannette Tambone (2014) développe cette perspec-

tive des « objets migrants » en contraste avec l'idée d'« objet témoin » comme pratique usuelle dans les regroupements d'adaptation. La pratique de l'objet témoin consiste à « faire intervenir les élèves de la classe d'adaptation dans leur classe d'origine à partir d'un support identifié comme objet qui viendrait témoigner de ce que les élèves auraient travaillé au préalable au sein du regroupement d'adaptation » (*op. cit.*, p. 60). Or, considérée depuis cette perspective, cette pratique s'avère inefficace dans la mesure où par son intermédiaire, « les enseignants visent la valeur personnelle des élèves en oubliant que cette valeur est liée à la valeur scolaire qui est la mesure normale dans une institution didactique. (…) Pour pouvoir créer de la valeur personnelle, les maîtres d'adaptation créent pour eux une valeur sociale factice au sein de la classe d'origine en allant montrer un savoir scolaire que les élèves ne possèdent pas vraiment » (op. cit., p. 64). Ainsi, on peut envisager que d'une certaine manière « l'objet-témoin révèle le manque de confiance du maître du système auxiliaire dans la capacité du maître du système principal à reconnaître les potentialités de l'élève » (*op. cit.*, p. 65). En réponse à cet écueil, la pratique de l'« objet migrant » consiste à souligner « des notions qui appartiennent à la fois à l'univers de la classe d'origine et à celui de la classe d'adaptation » (*op. cit.*, p. 67) en envisageant « une collaboration étroite autour de l'idée d'insérer au mieux les élèves suivis dans le temps didactique de la classe. » (Nédélec-Trohel, 2014, p. 74). Il ne s'agit pas simplement de montrer que des élèves en difficulté ont appris quelque chose, mais bien de « réintégrer la classe, [c'est-à-dire] être reconnu par l'enseignant comme faisant partie du groupe-classe en se montrant adéquat à la norme, montrer que l'on peut faire progresser la classe » (*op. cit.*, p. 88). Cela nécessite alors pour les enseignants de « penser conjointement la diffusion du savoir repris du regroupement d'adaptation vers la classe » ou, autrement dit, de « construire ensemble les objets migrants » (Toullec-Thery et Marlot, 2015, p. 55).

Ce changement de perspective conduit à un certain bouleversement des conceptions et des usages de la différenciation pédagogique et didactique. Comme le montre Laurent Lescouarch à partir d'une recherche collaborative récente (Lescouarch, 2021), au moins quatre approches bien identifiées de cette différenciation peuvent être caractérisées. Dans une perspective proche de la quatrième approche soutenue dans son travail, notre sensibilité vis-à-vis de ces questions « est structurée sur une diversification des entrées dans un collectif apprenant et non sur l'individualisation » (*op. cit.*, p. 3). Cette sensibilité conduit, de notre côté, à repenser les rapports entre les élèves. Il ne s'agit plus de différencier des tâches pour s'adapter aux niveaux hiérarchiquement distincts des élèves. Il ne s'agit pas d'ajuster les activités et les interventions à des élèves faibles et forts, très faibles et très forts, moyens et très moyens. Il s'agit de penser et connaître, d'anticiper et reconnaître, les contributions potentielles de chaque élève qualitativement singulier à l'avancée du temps didactique de la classe. Il est alors nécessaire de penser à ce que peut apporter chaque procédure mise en œuvre et explicitée par chaque élève. L'enjeu est évidemment de ne pas effacer ces procédures, mais surtout d'aller chercher comment elles peuvent alimenter l'atteinte d'un objectif commun. Comment, par exemple, la soumission par un élève d'une stratégie de résolution de problème qui n'est pas considérée comme la plus efficace peut-elle être reprise et travaillée collectivement par un enseignant pour faire avancer les apprentissages de la

classe ? Comment, en production d'écrit, le travail de certains élèves sur la segmentation de la phrase peut-il contribuer à faire apprendre tous les élèves sur les dimensions énonciatives ? Comment telle capacité d'un élève dit en difficulté orthographique peut-elle aider tous les élèves dans le domaine de l'orthographe ? Comment telle capacité d'un élève dit en situation de handicap moteur peut-elle aider tous les élèves dans le domaine des apprentissages moteurs ? Comment l'activité d'un système didactique dit « auxiliaire » peut-elle alimenter celle d'un système didactique de la classe ? Pour questionner cela, il faut d'abord repenser de manière pragmatique la difficulté scolaire, voire les situations de handicap et plus généralement tout ce qui pourrait bien être « auxiliaire » dans le monde didactique.

Depuis la recherche collaborative sur laquelle s'appuie cet article, nous avons souhaité proposer une telle perspective au prisme de ce que nous avons nommé des « situations à double détente ». Ces situations sont en effet intrinsèquement doubles, comme l'est l'existence sociale de chacun. Une fois le changement de perspective bien compris, la structure de ces situations est plutôt simple : il s'agit de proposer des tâches distinctes aux élèves ayant des difficultés distinctes, en s'assurant que l'activité de chaque élève et chaque groupe d'élèves lui permette à la fois de progresser vis-à-vis de ses difficultés propres et à la fois de participer à la tâche générale de la classe. En revanche, le travail didactique spécifique à chaque domaine d'apprentissage, lui, apparaît particulièrement subtil, puisqu'il faut non seulement connaître la variété des procédures possibles dans un domaine d'apprentissage, saisir les difficultés qu'elles sous-tendent mais aussi les capacités dont elles témoignent et enfin identifier leur part dans l'accomplissement d'une production collective dans ce domaine. Derrière cette perspective impulsée par un projet éthique, c'est toute la finesse des compétences didactiques des enseignants qui est ainsi valorisée. L'activité de co-enseignement peut ainsi s'instaurer qualitativement à partir du lien didactique entre les acteurs, un lien qui articule des sujets, des objets et des systèmes dans une logique inclusive.

Nous proposons dans les parties suivantes d'analyser des exemples de co-enseignements qui questionnent ce changement de perspective, puis de proposer quelques pistes pour envisager la mise en œuvre de situations à double détente. La posture épistémologique soutenue dans cet article est donc bien critique, prospective et transformatrice. L'enjeu n'est pas simplement de produire du savoir scientifique sur des phénomènes de co-enseignement – ce travail a été effectué par ailleurs au prisme de cette recherche (Prevel, Buznic-Bourgeacq, 2020) – ; il est ici question d'engagement pour proposer et soutenir des pratiques didactiques considérées comme pertinentes dès lors qu'une sensibilité inclusive et coopérative est revendiquée.

2. UN ÉTAT DES LIEUX EN MATERNELLE EN REP+

2.1 - Le recueil des données et les indicateurs pour les traiter

L'étude empirique sur laquelle s'appuie notre texte (Prevel, Himy-Piéri, Duval, Vaultier, Buznic-Bourgeacq, 2018 ; Prevel, Buznic-Bourgeacq, 2020) s'inscrit dans le cadre d'un groupe de recherche développement conduit à partir de la rentrée 2016 dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcée

(REP+) de l'académie. Elle réunit, dans une perspective collaborative, des chercheurs et des enseignantes des deux écoles maternelles du REP+ de Cherbourg qui mettent en place des temps de co-enseignement.

Nous travaillons sur quatre terrains de recherche :

- Un quatuor travaillant sur la compréhension de récit
- Un binôme travaillant sur la construction du nombre
- Un quatuor qui travaille sur la construction du nombre
- Un binôme qui travaille sur la construction du nombre et sur le langage oral.

Sur chaque terrain, au moins deux enseignantes ont été filmées au cours d'une séance en co-enseignement. Ces données d'action constituent notre première source. Elles sont complétées par des entretiens avec les enseignantes quelques semaines après sans autre support que leur mémoire. Ces données sur l'action constituent notre deuxième source.

Nous cherchons d'abord à repérer comment se répartissent les espaces et les actions didactiques des enseignantes à l'intérieur de chaque organisation pour identifier les systèmes didactiques en présence et la manière dont ils s'articulent. Nous cherchons également à repérer la présence et la nature des objets mis en place pour permettre aux élèves de faire des liens entre les différents systèmes didactiques et leur impact, entre le temps didactique de la classe et le temps dédié au co-enseignement. Les résultats interrogent le collectif et nous présentons ici deux exemples contrastés. Dans ces deux exemples, les directrices déchargées à 50 % bénéficient d'un poste de Plus de maitre que de classe. Ce dispositif propose un contexte de co-enseignement distinct de celui de l'enseignement spécialisé auquel nous avons fait référence théoriquement. L'indistinction théorique que nous faisons entre les deux contextes a pour objectif de souligner les structures didactiques communes qui les soutiennent en deçà des effets de contexte ou de dispositif, telles que le montrent les pratiques effectives étudiées.

2.2 - Un premier exemple : des objets « hors la classe »

Un quatuor travaille la compréhension du conte « le loup, la chèvre et les sept chevreaux » avec des élèves de petite et moyenne section. Cette organisation est mise en place une fois par semaine dans toutes les classes de cette école au prix d'une organisation rigoureuse de gestion des moyens humains. La directrice participe à ces temps d'enseignement. Sont également mobilisées une assistante d'éducation et une enseignante référente Éducation prioritaire. Le choix de concentrer ses moyens humains sur la compréhension de récit se justifie par la volonté collective de travailler le langage d'évocation à partir des contes traditionnels. Cet objet patrimonial contribue à la construction d'une culture commune puisque, selon les enseignantes, jusqu'au cycle 4, les élèves sont confrontés à des écrits qui, d'une manière ou d'une autre, font référence aux contes traditionnels. Mais, en parallèle, l'exploration de cet objet semble être majoritairement associée à ces temps identifiés dans la semaine et non reliée à un projet investi à d'autres moments, de manière collective dans la classe dans un temps partagé.

Les élèves sont d'abord regroupés dans la classe.

L'enseignante titulaire a préparé pour chacune des quatre adultes (trois enseignantes et une assistance d'éducation) un tableau contenant les prénoms des six à huit élèves du groupe dont elle aura la charge et un espace pour y noter ses commentaires. À l'arrivée des adultes, les élèves sont appelés par groupe puis changent d'espaces. Ils sont répartis dans quatre lieux différents de l'école. Les actions didactiques des adultes sont similaires : il s'agit pour chacune d'entre elles, à partir d'images séquentielles, de faire raconter à chacun des élèves un épisode du conte. Après la séance, les élèves reviennent dans leur classe. Les images séquentielles ayant servi de support restent affichées. Les adultes relatent à l'enseignante des informations relatives à l'un ou l'autre des élèves. Enfin, l'enseignante et la directrice de l'école s'adressent aux élèves regroupés pour leur demander ce qui est affiché, ce qui a été fait avec ces supports (« M. qu'est-ce que nous on a fait avec ces images ? »), puis à se remémorer d'autres supports mobilisés pour raconter l'histoire au cours de ces temps (par exemple, une maquette de la maison de la chèvre).

On voit comment dans ce premier cas le co-enseignement est conçu comme un collectif enseignant qui par son expertise peut repérer des sous-tâches indispensables à la réalisation globale de l'objectif complexe, et s'efforce ainsi d'augmenter des compétences spécifiques aux groupes d'élèves et à leur niveau. On assiste à une parcellarisation et une hiérarchisation des tâches, et à une forme de dissolution du collectif-élèves par la dissolution de l'objectif commun.

2.3 - Un second exemple : des objets de travail qui transitent d'un système à l'autre

Dans l'école voisine, un binôme travaille la construction du nombre en mettant en place la situation du « jeu des voyageurs » avec des élèves de moyenne et grande section et par demi-classe, l'autre demi-classe reste sous la surveillance d'une ATSEM et d'une assistante pédagogique. La directrice intervient dans cette classe deux fois par semaine, une fois auprès des élèves de moyenne section et l'autre fois auprès des élèves de grande section. Pour la séance observée, l'objectif est clairement identifié : il s'agit de recenser toutes les procédures possibles pour garder une quantité en mémoire. Le choix de concentrer les moyens humains sur la construction du nombre s'explique par un diagnostic du réseau en lien avec les évaluations couplé à une volonté déclarée de l'équipe de s'emparer de cet objet de travail.

La séance se décompose en trois parties. Dans un premier temps, les élèves sont regroupés. Une enseignante (PE1) fait face aux élèves quand sa collègue (PE2) se tient derrière le groupe. Les actions didactiques sont diversifiées. PE1 demande aux élèves de rappeler différentes caractéristiques de la situation d'apprentissage qu'ils connaissent déjà, puis ajoute une contrainte : les élèves doivent aller chercher la quantité de voyageurs équivalente à la quantité de places disponibles dans le bus en une seule fois. PE2 intervient pour distribuer la parole aux élèves.

Dans un deuxième temps, les deux enseignantes, dans la même salle de classe, animent un atelier autour du jeu des voyageurs. Les actions didactiques sont identiques :

- rappeler le but (aller chercher la bonne quantité de « voyageurs » représentés par des pions ;
- rappeler les contraintes (dans le bus, certaines

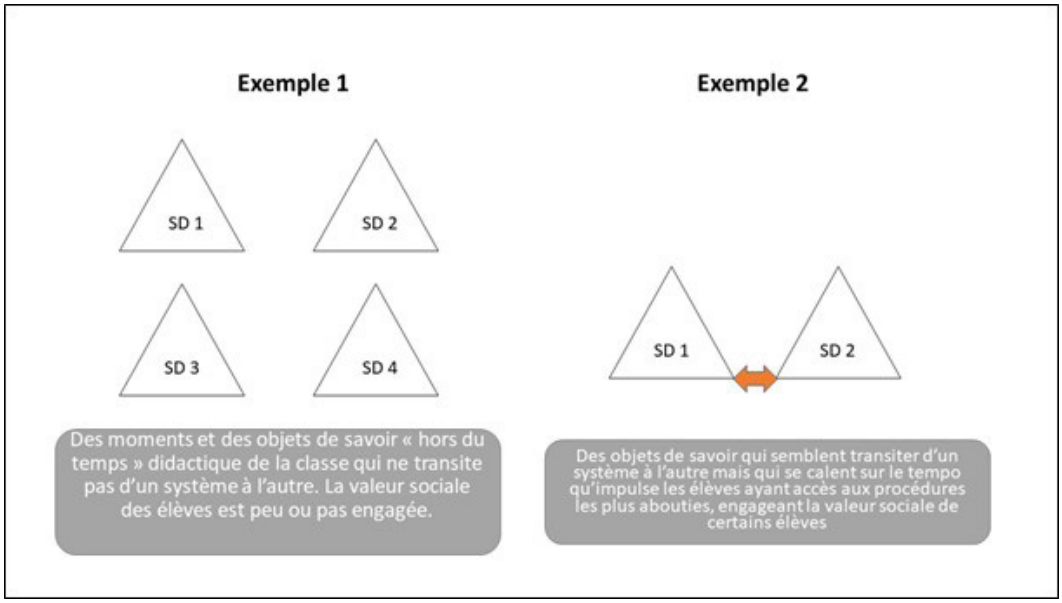
places sont déjà occupées, leur répartition spatiale constitue une variable didactique) ;
- rappeler les critères de réussite de la situation (le bus démarre si toutes les places sont occupées et si aucun voyageur ne reste sur le quai) ;
- inciter les élèves à mobiliser une procédure pour anticiper s'ils ont réussi ou pas ;
- accompagner la mise en mots de cette procédure en la prenant plus ou moins en charge.

Dans un troisième temps, les élèves sont à nouveau regroupés avec les deux enseignantes. Les actions didactiques sont une fois encore distinctes : PE1 invite les élèves à expliquer leur « stratégie » pour réussir. PE2 maintient l'attention des élèves et leur rappelle comment ils ont procédé lors de la phase précédente. Une élève propose une procédure qui passe par l'écriture du nombre sur une feuille pour se souvenir. PE2 questionne les élèves sur une autre représentation « si on ne sait pas écrire » ou sur un outil disponible dans la classe permettant d'aider à l'écriture des nombres. PE1 note sur le paper board le nombre 12 et met en mots la procédure qui permet de retrouver une écriture chiffrée sur la bande numérique. La procédure qui représente la quantité est rapidement évacuée au profit de l'écriture chiffrée. Dans cet exemple, les deux systèmes didactiques que constituent les deux ateliers du deuxième temps s'articulent autour du problème à résoudre « comment représenter une quantité pour la garder en mémoire ? ». Le second temps permet à chacun des systèmes d'ajuster le temps aux procédures des élèves. Ils expérimentent, mettent en mots, etc. Dans le troisième temps, les procédures les moins abouties sont écrasées par celle qui mobilise une écriture chiffrée. Les échanges se concentrent sur la manière de repérer le nombre dont on a besoin, y compris en utilisant la bande numérique. Le temps didactique de la classe reprend ses droits et se cale sur le tempo qu'impulsent les élèves les plus avancés qui associent ou semblent associer nombre et quantité.

2.4 - Synthèse des descriptions

Le schéma 1 compare les deux exemples en mettant en évidence les systèmes didactiques (SD) en présence, la manière dont ils s'articulent ou pas

Schéma 1 : modélisation des systèmes didactiques en présence dans les deux exemples



et l'impact potentiel sur la valeur sociale des élèves.

3. SITUATIONS DIDACTIQUES À DOUBLE DÉTENTE

3.1 Remédiation et après-coup atomisé

Il s'agit donc de contourner l'écueil des situations didactiques évoquées plus haut, et de proposer des solutions qui s'efforcent de maintenir l'attention spécifique aux difficultés de chaque élève, sans porter atteinte pourtant à la valeur sociale des élèves toujours en retrait par rapport au temps didactique de la classe, alors même qu'ils font des efforts, et des progrès. La question est donc bien celle de l'obsolescence des acquis au moment du retour dans l'espace collectif, dont la norme est toujours plus ou moins donnée par les élèves les plus rapides, les plus adaptés à la pression exercée sur les enseignants par les programmes, et la nécessité par eux édictée d'avancer.

Comme cela a été proposé plus haut, il ne s'agit pas d'inventer quoi que ce soit, mais bien de s'appuyer sur une forme incontestable d'expertise des enseignants, et peut-être, simplement, d'inverser certaines perspectives.

Toute remédiation implique bien le repérage des difficultés, et l'expertise des enseignants en ce domaine est essentielle : dans les deux exemples de situation didactique évoqués plus haut, les enseignants ont en effet repéré chez certains élèves des difficultés sans le dépassement desquelles l'accomplissement de la tâche complexe est impossible. Mais on peut constater que l'expertise et la remédiation proposée s'inscrivent dans une logique de l'après-coup, alors que l'on connaît pertinemment à l'avance les difficultés – non pas tant celles de l'élève, que celles de la tâche elle-même, qui bien sûr mettront dans l'embarras certains élèves plutôt que d'autres ; et atomisent la tâche, au risque d'écarter pour les élèves l'idée de l'objectif final, et le sens même de l'activité : il est en effet difficile pour tout élève de comprendre que l'objectif de la tâche spécialisée se trouve en dehors et au-delà de son effort présent. Si l'on prend l'exemple de la capacité à raconter une histoire oralement, chacune des tâches (travailler le découpage de la chaîne sonore, travailler la prononciation ; travailler à enrichir le lexique ; travailler à améliorer la syntaxe linguistique ; travailler à améliorer la syntaxe narrative ; travailler les inférences) est indispensable, aucune, prise seule, ne permettra de construire une compétence .

Enfin, cette remédiation d'après-coup, atomisée, cherche à compenser les difficultés générées par l'hétérogénéité du collectif-élèves en créant des sous-groupes homogènes – homogénéité de difficultés ciblées, homogénéité de mode de fonctionnement cognitif et de type d'intelligence, au risque de dérouter à nouveau l'élève ciblé, qui doit faire face à son retour de remédiation à un groupe dont les comportements lui sont étrangers à l'égard de l'objet travaillé.

3.2. Remédier ou anticiper ?

Si l'on doit synthétiser ce qui se passe au cours de toutes ces étapes de remédiation, il faut constater qu'elles reposent toutes et toujours sur la séparation des groupes dans l'après-coup. La proposition d'inverser les perspectives serait alors la suivante : passer de l'après-coup à l'anticipation ; et de la séparation comme modalité d'apprentissage au collectif comme modalité d'apprentissage. C'est au fond ce

que proposent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, avec l'excellent travail didactique mis en place autour de Narramus (Cèbe, Roux-Baron, 2017). La caractéristique de leurs propositions est d'abord que la démarche adoptée est d'emblée intégrative, et que le collectif est utilisé comme chambre d'écho et de résonance pour chaque élève particulier. Il ne s'agit pas de repérer les difficultés de chaque élève, mais celles de la tâche à accomplir ; il ne s'agit pas d'enfermer les élèves dans une modalité d'apprentissage, qui leur serait plus naturelle, mais de solliciter toutes les formes d'intelligence, en jouant sur l'écoute (des autres, du maître, du format .mp3), sur les images (projetées, dessinées), sur la répétition collective, la répétition individuelle, la reconstitution à l'aide de marottes, le mime, le théâtre, sur la multiplication des situations de narration (raconter à la classe, raconter à un camarade dans la classe, raconter à ses camarades pendant la récréation, raconter à ses parents à la maison, etc.). Le collectif joue le rôle d'un espace modélisant, dans lequel les moins à l'aise sont portés par les plus à l'aise, et prennent peu à peu confiance en eux ; et dans lequel on peut découvrir des modalités d'expression (dessin, mime, ou autres) que l'on ne favorise pas spontanément mais qui peuvent se révéler plaisantes et efficaces. Enfin, l'accent est mis avec insistance sur la compréhension et la pratique consciente des procédures mises en jeu (invariants structurels, en l'occurrence ici mémoriser, articuler, faire des phrases complexes, parvenir à une représentation mentale) et pas seulement sur les contenus (variable conjoncturelle).

Dans l'espace collectif, certains travaillent plus que d'autres, et peuvent être tentés de se reposer sur le groupe, et de rester passifs. C'est à ce moment seulement que peuvent intervenir les sous-groupes, ou les sollicitations individuelles des élèves, dans un va-et-vient orchestré entre travail collectif – travail individualisé – travail collectif, autour d'objets travaillés avec l'ensemble de la classe au même moment. L'individualisation du travail ne consiste pas alors à donner à certains des tâches différentes, mais à donner à l'enseignant la possibilité de mieux solliciter chacun, autour de tâches sans cesse ramenées à leur objectif englobant par le retour régulier à l'espace collectif. Au bout du compte, certains seront à même de prendre en charge à l'oral, devant les autres, des formes narratives plus ou moins longues, mais tous raconteront.

En somme, il s'agit ici d'assumer pleinement ce qui est souvent pourtant reproché à l'école : la répétition, et la longue durée. L'atomisation sert moins alors à décomposer les tâches qu'à apporter une forme de variété, à développer chez les élèves une forme d'agilité qui consiste à passer d'une tâche à l'autre, d'une compétence cognitive à une autre, au service du même objet.

C'est ce jeu sur le passage du collectif, à l'individualité, puis au collectif ; sur la présentation de l'objectif global à son atomisation par décomposition des tâches mises en jeu, au retour à l'intégration de toutes les micro-compétences au service de l'ensemble ; sur le travail dirigé – par la force exemplifiante du collectif, par les ajustements des enseignants – vers le travail autonome et une présence accrue de chaque voix singulière dans les expressions collectives, qui peut être compris comme une situation à double détente. Chaque élève travaille ses compétences et difficultés spécifiques, mais apporte aussi de la sorte au groupe une plus-value : cette démarche intégrative (toutes les formes d'intelligence sont convoquées et valorisées au

même titre) est alors nécessairement inclusive, et permet à chacun, y compris ceux que l'institution valorise (souvent parce qu'ils s'expriment bien), de découvrir des horizons d'apprentissage. Et c'est selon nous précisément le rôle de l'école : permettre à chacun de développer ses connaissances et son potentiel, et non pas se cantonner dans ce qu'il sait déjà. Pour que la vie d'adulte se charge des spécialisations, encore faut-il que l'école ait travaillé à développer en chacun le maximum de possibilités.

BIBLIOGRAPHIE

Cèbe, S., Roux-Baron, I (2017), Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter, Conférence du 1er décembre 2017, publiée le 23 décembre 2017, http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus.

Goigoux, R. (2015). Enquête sur les pratiques des enseignants impliqués dans le dispositif « Plus de maitres que de classes », Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », MENESR.

Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques, *Éducation et socialisation*, n°59, https://journals.openedition.org/edso/13738?lang=en

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique, une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 20, n° 2, p. 209-250.

Merini, C., Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, p. 43-65.

Nédélec-Trohel, I. (2014). Étude d'un dispositif d'aide pour articuler le Regroupement d'Adaptation à la classe d'origine, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, p. 73-94.

Prevel, S., Himy-Pieri, L, Duval, K., Vaultier, L., Buznic-Bourgeacq, P. (2018). Co-enseignement et difficulté scolaire dans le premier degré : penser le lien d'un point de vue didactique, Journée d'étude « Innover en REP+ ? Tensions entre efficacité des dispositifs d'apprentissage et transformation des professionnalités », Caen, 12 décembre 2018.

Prevel, S., Buznic-Bourgeacq, P. (2020). Des rôles didactiques pour les sujets du coenseignement. Ajustements et variations identitaires d'une enseignante surnuméraire au sein de trois binômes, *Éducation et Francophonie*, vol. XLVIII, n°2.

Sensevy, G., Toullec-Thery, M. & Nédélec-Trohel, I. (2006). À propos de l'enseignement des mathématiques en adaptation et en intégration scolaire : une étude comparative en regroupement d'adaptation. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n° 26-2, p. 151-206.

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, p. 51-71.

Toullec-Thery, M., Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », MENESR.

TRAITER LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE PAR LE CO-ENSEIGNEMENT : DES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES QUI INTERROGENT LES PROFESSIONNELS

Florian OUITRE
MCF, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Laurence LEROYER
MCF, CIRNEF, Université de Caen Normandie

INTRODUCTION

Cet article rend compte d'une recherche qui s'est déroulée dans le REP+[1] d'Alençon rassemblant le collège Louise Michel et les différentes écoles de ce réseau. Le groupe recherche développement (GRD) mené en partenariat avec l'INSPÉ et le CARDIE qui concerne les trois réseaux REP+ de l'ancienne académie de Caen a fait le choix lors de sa constitution de travailler sur le traitement de la difficulté scolaire qui, malgré les moyens engagés, reste un problème dans les trois établissements concernés. La question de la réussite des élèves, notamment dans le « après collège », reste une préoccupation. Les équipes des écoles et du collège du REP+ d'Alençon ont choisi pour traiter cette difficulté scolaire l'enseignement explicite et le co-enseignement. Pour l'enseignement explicite, on peut dire qu'il s'agit d'une recommandation ministérielle. Les équipes enseignante ont d'ailleurs été formés sur cette thématique. Cette dernière est avancée depuis un certain temps dans les textes officiels comme une nécessité notamment dans la circulaire n° 2014-077 du 04-06-2014[2] sur la refondation de l'Éducation prioritaire à travers le référentiel pour l'Éducation Prioritaire, qui dans sa première priorité, affiche l'*item* suivant : « Expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements ». Dans cette même priorité, le co-enseignement, plus exactement la « co-présence », est affichée comme ce qui « favorise, autant par la co-action que par l'obser-

1. « Les REP+ qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les REP plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire ».
https://eduscol.education.fr/cid52780/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep.html
2. Bulletin officiel n° 23 du 5 juin 2014.

vation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Il permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement et d'affiner progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves ». Le co-enseignement est aussi situé, lorsque notre recherche devient effective, l'année du lancement des enseignement pratiques interdisciplinaires (EPI)[3]. Dans ce contexte, le chef d'établissement et son adjoint ont indiqué être intéressés par cette thématique de travail. En effet des pratiques de co-enseignement interdisciplinaires existent au sein du collège Louise Michel ainsi qu'entre des enseignants de ce collège et des enseignants des écoles du réseau. Le chef d'établissement souhaite ainsi s'appuyer sur ces pratiques pour les généraliser dans le cadre des EPI. Les premières rencontres avec les différents acteurs impliqués dans le projet ont fait valoir des modalités de co-enseignement diverses qui leur donnent satisfaction. Ces modalités sont présentées par le chef d'établissement et son adjoint comme exemplaires et ils souhaitent qu'elles se généralisent dans l'optique de la prise en charge des EPI.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons souhaité questionner le co-enseignement sous l'angle de l'explicitation en s'attachant à la manière dont les élèves perçoivent ce co-enseignement, en comprennent le sens et la portée pour leurs apprentissages ainsi qu'au potentiels malentendus qui s'y rapporteraient (Bautier et Rayou, 2013). Après avoir défini ce que nous entendons par co-enseignement et exposé les grands principes de l'enseignement explicite, nous présenterons la méthodologie de notre recherche et ses résultats que nous nuancerons et discuterons.

1 - QU'EST-CE QUE LE CO-ENSEIGNEMENT ?[4]

Le co-enseignement fait travailler ensemble deux professionnels de même statut. Selon l'espace occupé et les activités menées, on distingue le co-enseignement, la co-présence et la co-intervention dont les modalités sont présentées en figure 1.

Dans le co-enseignement les professionnels occupent un même espace et leur(s) activité(s) portent sur un même objet didactique. Les interventions des deux enseignants sont interdépendantes. Les responsabilités des deux acteurs sont engagées sur la totalité du processus. Le co-enseignement rend nécessaire un travail collaboratif dans la phase de préparation qui se prolonge dans la mise en œuvre et se termine dans la phase de régulation. Il existe différentes modalités organisationnelles du co-enseignement.

Dans la co-intervention, les élèves d'une même classe sont répartis en groupes. Les objets didactiques dévolués peuvent être différents. Les interactions des deux enseignants sont indépendantes ce qui rend possible un travail dans deux espaces disjoints. La constitution des groupes est variable.

3. Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective.

4. Pour cette partie, nous nous appuyons entre autres sur la formalisation de Claire Boniface effectuée à partir de la consultation du livre : Cook, L. et Friend, M,. (2004). Collaboration Skills for School Professionals. Co teaching : Principes, practices et pragmatics. http://www.ctserc.org/initiatives/teachandlearn/coteach.shtml ou http://capone.mtsu.edu/tsbrown/coteachingdetailsofModels.pdf

Nous nous sommes appuyés sur le document en ligne suivant : http://www1.ac-nancy-metz.fr/pdmqdc54/Documents/PDMQDC_Co-intervention_Co-enseignement.pdf

Elle peut rechercher une forme d'homogénéité (groupes de besoin) ou une forme d'hétérogénéité pour favoriser les interactions et la controverse[5] .

Il est important de souligner que sont évoquées ici des modalités organisationnelles qui ne présagent en rien de la qualité des contenus didactiques et des effets sur les apprentissages des élèves, éléments qui ne seront pas mis à l'étude dans cette recherche.

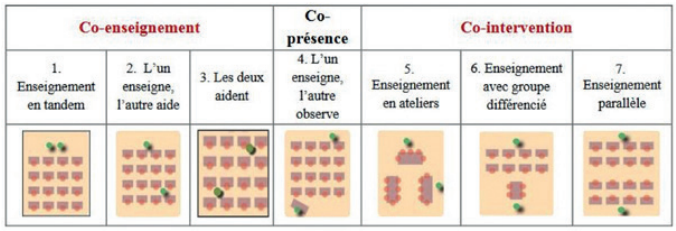


Figure 1 : Différencier le co-enseignement de la co-intervention[6].

Il est à noter enfin que ces différentes modalités ne s'excluent pas et qu'elles peuvent se combiner dans le cadre d'une même unité d'apprentissage.

2 - QU'EST-CE QU'ENSEIGNER EXPLICITEMENT ?[7]

Les travaux sur l'enseignement explicite s'inscrivent globalement dans deux courants. Le courant canadien représenté par un chercheur comme Steve Bissonnette (Bissonnette et *al.*, 2013) et le courant français porté par les travaux de l'équipe ESCOL avec des chercheurs comme Jean-Yves Rochex (1995), Elisabeth Bautier et Patrick Rayou (2013) ainsi que les travaux de didacticiens tels que Michel Fayol (2011), Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2018).

Le premier courant dit du « pas à pas » ou de « l'instruction directe » met en avant une explicitation anticipée par le dire des étapes que les élèves vont avoir à réaliser pour effectuer ce qu'on leur demande et des prérequis dont ils doivent disposer. L'enseignant peut faire des démonstrations qu'il commente en énonçant le raisonnement adapté. Il fait en sorte aussi que les élèves rendent explicites les raisonnements qu'ils mènent et il procède aussi à un certain nombre de rétroactions guidantes. Pour faciliter les apprentissages, les savoirs sont décomposés en éléments plus simples qui se constituent alors en progression. Les élèves sont fortement guidés par le dispositif dans lequel l'enseignant est inclus. Le parti pris de la clarté cognitive des propositions et intervention de l'enseignant est assez fort. L'effet-maître est considéré comme déterminant dans la réussite des élèves. Même si ce travail d'explicitation est destiné aux élèves, la place de ces deniers dans les apprentissages et notamment leurs représentations spontanées semblent moins prises en compte.

Le parti pris du « courant français » est de nature différente. De la logique instructionniste de l'enseignement explicite tel que nous venons de la décrire, nous passons à une logique socioconstructiviste qui intègre la logique de l'élève sans pour autant sombrer dans les travers de la pédagogie de la découverte et de son activisme pour se centrer sur l'activité intellectuelle des élèves et de leurs transformations.

Les travaux des auteurs de ce deuxième courant nous invitent à penser l'explicitation selon deux points de vue, celui du pourquoi et celui du comment.

5. Nous avons fait le choix dans cet article de nous restreindre aux travaux que nous avons utilisés avec les enseignants dans le cadre du GRD. Sur cette question, d'autres travaux existent et seraient à convoquer notamment ceux de Tremblay (2010 et 2015).
6. http://www1.ac-nancy-metz.fr/pdmqdc54/Documents/PDMQDC_Co-intervention_Co-enseignement.pdf
7. Nous nous appuyons pour cette partie sur le dossier de l'IFE : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite

Le point de vue du pourquoi : le « pourquoi » renvoie à l'explicitation des finalités des différentes tâches proposées aux élèves. On se situe du côté des enjeux du travail scolaire. Sont alors évoqués diversement des gestes professionnels de tissage (Bucheton et Soulé, 2009), des opérations de construction de sens (Rochex, 1995), une pédagogie du sens (Develay, 1991 et 2007), des constructions du sens de l'engagement qui consiste à « mentaliser un désir » (Barbier, 1991), de connexité des apprentissages (Amade Escot C. et *al.*, 2002, p. 90-91)[8]. Bourgeois (2000) envisage le sens de l'action selon deux dimensions qui ont pour le sujet deux fonctions principales : 1) Une fonction d'intelligibilité pour soi. Le sujet tente de rendre clair pour lui et pour les autres ce qu'il fait ou ce qu'il a fait en référence à des significations socialement partagées. L'enjeu est double. Il est psychologique, le sujet en expliquant le sens de son engagement pour lui-même ou à destination de quelqu'un d'autre s'affirme comme sujet existant et voulant prouver la jouissance de son libre arbitre. Il est aussi social, le sujet en expliquant le pourquoi de ce qu'il fait peut maintenir ou rétablir une relation sociale en justifiant, par exemple, une décision qui pouvait être désapprouvée ; 2) Une fonction de légitimation et/ou de justification qui a pour but de rendre acceptable son engagement en référence à des normes et à des valeurs socialement partagées. Cette fonction est convoquée pour réduire les états de dissonance que subit un sujet lorsqu'il est soumis à de fortes contraintes situationnelles où son autonomie de décision est mise à mal. Les fonctions d'intelligibilité et de légitimation du sens s'inscrivent dans un processus de communication et d'échange de significations ou de valeurs, soit en direction du sujet lui-même, soit en direction des autres.

Le point de vue du comment : le « comment » renvoie à l'explicitation des procédures, des stratégies et des connaissances relatives au traitement des tâches. On s'intéresse ici à la dimension constructive des apprentissages qui accompagne la dimension productive de ceux-ci (Rabardel et Samurçay, 2006). L'activité intellectuelle menée par les élèves, les activités mentales qu'ils déploient (Richard, 2005), les raisonnements qu'ils conduisent sont mis à jour, questionnés, mis à l'épreuve, controversés. Nous pouvons situer les interventions de l'enseignant à l'origine de ces phénomènes didactiques dans le registre de l'étayage (Bruner, 1983) ou des gestes d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009). Il s'agit de comprendre les causes plutôt que de se focaliser sur les effets des difficultés des élèves et de consacrer un temps plus important « aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que réussir n'est pas comprendre » (Dossier IFE, 2016). Pour les chercheurs de l'équipe ESCOL, il faut se centrer sur l'activité intellectuelle des élèves pour éviter qu'ils réinterprètent les taches scolaires.

Au final, que ce soit dans le registre de l'explicitation « du pourquoi » ou dans le registre de l'explicitation « du comment », l'explicitation se joue à plusieurs niveaux ; 1) L'enseignant explicite aux élèves ; 2) L'élève s'explicite à lui-même et explique à l'enseignant ; 3) Les élèves s'explicitent entre eux. L'explicitation permet alors de lutter contre les malentendus sociocognitifs (Bautier & Rayou, 2009). Les malentendus scolaires envisagent les différences d'apprentissage comme des « constructions conjointes » de l'enseignant et des élèves. Les situations mises en place par l'enseignant pour apprendre sont sujettes à des interprétations et à des

8. NoVoir aussi Perrenoud (2010). Métier d'élève et sens du travail. Paris : ESF 1994, 6e éd.e

détournements de la part de ces derniers. Ce n'est plus « parce que les élèves n'apprennent pas, ne travaillent pas qu'ils ont des difficultés, c'est parce qu'il y a ces malentendus que les apprentissages ne peuvent s'effectuer (*Ibid*). Dans ce contexte, les difficultés scolaires ne sont pas à renvoy au manque de motivation des élèves et/ou à une limite de leur capacité d'apprentissage. Les malentendus trouvent tout particulièrement leurs origines dans les dimensions sociolangagières de l'intervention de l'enseignant qui constituent ainsi un bon indicateur du rapport à l'apprentissage des élèves.

Notons enfin que selon Rayou (Dossier l'IFE, 2016) il est difficile d'expliciter un certain nombre d'éléments avant que les problèmes ne se posent réellement. Une explicitation « forcenée » et sans retenue risquerait de « tuer » les problèmes posés et de rendre caducs les apprentissages visés. Il est donc nécessaire de trouver un juste milieu pour bien poser les enjeux tout en maintenant un peu de suspens. Se pose aussi la question de savoir comment « entretenir » dans la durée le sens du travail par l'explicitation à moindre coût et sans forcément se restreindre à des éléments de discours. En effet, « l'explicitation en parole ne suffit pas, enseigner plus explicitement ne passe pas seulement par le discours, par le dire, en ce sens il se différencie de l'explication » (Dossier IFE, 2016).

Pour notre recherche, nous nous intéresserons uniquement à l'explication du point de vue « du pourquoi ».

3 - TERRAIN, MÉTHODE ET QUESTIONS DE LA RECHERCHE :

Comme nous l'avons spécifié en introduction, notre enquête se déroule dans le REP+ de la ville d'Alençon. Les pratiques observées l'ont été au collège et dans certaines écoles du réseau sur la base du volontariat des enseignants qu'ils soient du premier degré ou du second degré.
Les observations se sont faites dans 5 classes. Le tableau 1 ci-dessous reprend les configurations des modalités de co-enseignement mises en œuvre et le statut des enseignants qui les ont portées.

Classe	Statut* des enseignants	Modalités de travail
CM2 (1)	PLC / PE	L'enseignant PE accueille dans sa classe l'enseignante PLC anglais.
CM2 (2)	PLC / PE	L'enseignant PE accueille dans sa classe l'enseignante PLC français.
CE1-CE2	2 PE dont un PE affecté au dispositif « PMQC	Le maitre supplémentaire vient dans la classe du maitre titulaire sur un / des créneau.x programmé.s à l'emploi du temps de l'école.
CM1	2 PE dont un PE affecté au dispositif « PMQC »	Le maitre supplémentaire vient dans la classe du maitre titulaire.
Sixième	PLC disciplines identiques	L'enseignant de mathématiques accueille dans sa classe l'enseignante de Français..
Sixième	PLC disciplines identiques	Les deux enseignants d'EPS co-interviennent avec deux classes sur deux activités différentes en remettant en cause les groupes classe pour des groupes affinitaires[9].

Trois questions de recherche ont été mises au travail :

- QR1 : Quelles pratiques « ordinaires » du co-enseignement se développent dans ce cadre « imposé » par le dispositif GRD ? ;
- QR2 : Quelles appropriations par les enseignants des dispositifs de co-enseignement dans une perspective didactique ? ;
- QR3 : Quelles réceptions par les élèves des dispositifs de co-enseignement ? Cette troisième question de recherche interroge la manière dont les élèves comprennent le sens de ces dispositifs de co-enseignement et en miroir le problème de leur explicitation par les enseignants.

Nous ne traiterons que de la dernière question de recherche sachant que celle-ci a été en fait la conséquence des deux premières. Quelques résultats globaux seront cependant donnés en amont sur les deux premières questions de recherche. Les observations ont été effectuées dans les classes en essayant d'être au plus près de l'activité des enseignants et des élèves sans qu'elles soient trop intrusives. Lorsque c'était possible certaines séances ont été filmées ou lorsque les conditions ne s'y prêtaient pas, seules des captations audios ont été faites. Dans les deux cas, il s'agissait pour nous d'attraper le didactique (Amade-Escot, 2007) c'est-à-dire les activités déployées par l'enseignant pour transmettre les savoirs visés - dont les gestes

9. Malgré le fait que les deux collègues d'EPS ne s'inscrivent pas dans une logique de co-enseignement, nous les avons gardées dans notre corpus car les entretiens menés avec les élèves présentaient des résultats intéressants quant à notre troisième question de recherche.

d'explicitation -, ainsi que les activités menées par les élèves pour s'approprier ce transmis.

Suite aux différentes observations et aux analyses que nous en avons faites, nous avons souhaité interroger les élèves par le biais d'entretiens. Ils ont été menés tant pour les écoliers que pour les collégiens par la coordinatrice du réseau et par une assistante d'éducation (AED) dont la proximité avec ces élèves a facilité leur parole.

Cinq questions servaient de guide à l'entretien :

- Q1 - Est-ce que tu es capable de me dire à quels moments de la journée, de la semaine, dans quelle « matière », il y a en même temps deux enseignants dans la classe ?
- Q2 - À ton avis à quoi cela sert-il ? Pourquoi deux enseignants travaillent-ils ensemble à certains moments dans la classe ? Lorsque les enseignants travaillent ensemble, est-ce que tu vois des changements par rapport à la façon de travailler habituellement lorsqu'il y a un seul enseignant ? Lorsque les enseignants travaillent ensemble, font-ils la même chose (exemple) ?
- Q3 - Dans ces moments-là, est-ce que le fait d'avoir deux enseignants dans la classe est une aide pour toi ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?
- Q4 - Peux-tu me donner un exemple concret d'un moment où le fait d'avoir deux enseignants t'aide vraiment ?
- Q5 - Selon toi qu'est-ce que les enseignants quand ils sont deux dans la classe pourraient faire pour mieux aider les élèves de la classe/ pour mieux t'aider toi ?

Les entretiens sont réalisés auprès d'élèves de chaque groupe classe que nous sommes allées observer (voir tableau 1). Trois élèves de chaque groupe classe sont interviewés (2 élèves « en difficulté », un élève « moyen »), ce qui représente 15 entretiens en tout.

4 - LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

4.1 - Une « explicitation du comment » observée dans les pratiques

Les observations menées ont globalement fait état d'une maitrise didactique : les savoirs enseignés sont ciblés, en phase avec les ressources des élèves et mis en scène dans des dispositifs appropriés. Les contenus croisent avec une certaine pertinence la logique du savoir et la logique des élèves quant à ce qu'ils savent déjà sur le sujet étudié et quant à la manière dont ils l'appréhendent intellectuellement. Cette prise en compte des élèves n'oublie pas de les penser aussi par rapport à ce qu'ils sont, des élèves plutôt en difficulté scolaires, dans un contexte scolaire qualifié de façon récurrente de milieu plutôt difficile où il est alors facile de se résigner à ce que l'on est et de se « fâcher » définitivement avec l'école, ses apprentissages et ses acteurs. Pour la plupart des enseignants, le « expliciter le comment » fonctionne. Ce sont bien les procédures qui sont enseignées et tout ce travail va dans le sens des propos de la pédagogue Evelyne Charmeux sur son blog[10] : « ce ne sont pas les savoirs qu'il faut transmettre, ce sont les stratégies par lesquelles on les construit ».

10. http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2020/03/16/418-enseigner-a-distance

4.2 - Une perception des élèves qui met en évidence des malentendus

Les entretiens centrés sur la perception des élèves du co-enseignement (les activités qu'ils y font et les acteurs qui les encadrent) nous ont apporté des résultats intéressants. Nous présentons ces résultats en nous appuyant sur les réponses obtenues aux questions guides de l'entretien.

4.2.1 - Des confusions sur les acteurs présents dans les classes

Question 1 : *Est-ce que tu es capable de me dire à quels moments de la journée, de la semaine, dans quelle « matière », il y a en même temps deux enseignants dans la classe* ?

Les lieux, les moments et les intervenants du co-enseignement sont identifiés par les élèves, mais des confusions sur les acteurs et leurs rôles voient le jour ; enseignant titulaire, enseignant PMQC, assistante d'éducation, stagiaires ESPE[11]etc. Le « qui fait quoi ? » et « dans quel cadre ? » n'est pas facile à saisir pour les élèves. Ces derniers situent les intervenants sans forcément différencier les statuts. Cela ne pose pas de problème en soi, pour autant tous ces intervenants ne sont jamais présents en même temps dans la classe ce qui nous questionne quant au repérage par les élèves des moments véritables de co-enseignement et de la perception de leur unité temporelle.

4.2.2 - Quatre raisons justifiant le co-enseignement aux yeux des élèves

Question 2 : *À ton avis à quoi cela sert-il ? Pourquoi deux enseignants travaillent-ils ensemble à certains moments dans la classe ? Lorsque les enseignants travaillent ensemble, est-ce que tu vois des changements par rapport à la façon de travailler habituellement lorsqu'il y a un seul enseignant ? Lorsque les enseignants travaillent ensemble, font-ils la même chose ?*

Pour cette question, nous procédons à une catégorisation des réponses. Sont interrogées ici les raisons perçues par les élèves de cette organisation ainsi que les changements potentiels qui s'opèrent en termes d'intervention par rapport au fonctionnement de la classe avec un seul enseignant.

Concernant les changements perçus par les élèves, ils portent le plus souvent sur des contenus d'apprentissage différents : « *Eh bien faire des sports différents tous les jeudis. Je préfère une seule chose, parce quand on fait deux choses, après on est obligé de changer, après là euh, si on veut continuer la chose et ben on peut pas continuer alors qu'on a envie deetc.* », « *d'avoir du travail qu'on fait pas tout le temps, quand on faisait théâtre, et on travaillait aussi sur un livre le mardi avec Mme A.* » « D*es fois, on fait pareil et des fois on fait différemment.* »

Concernant les raisons perçues par les élèves, nous en distinguons quatre.

Une première raison : pour un certain nombre d'élèves, le co-enseignement apparaît comme une réponse des enseignants pour palier des problèmes d'organisation. Ainsi la présence de deux enseignants autorise d'autres modalités de travail jugées impossibles à mettre en œuvre avec un seul enseignant : « P*our prendre des groupes* », « *Parce que ils sont pas assez nombreux pour s'occuper de la classe,*

11. Certains PE sont MAT (maitre d'accueil temporaire) ou PEMF (professeur des écoles maitres formateur) et accueillent à ce titre des stagiaires ou des étudiants de l'ESPÉ (nouvellement INSPÉ).

parce que on a un projet par exemple y'a une salle où il faut aller pour faire la caméra, bien de l'autre côté, on ne peut pas surveiller les autres, c'est pour ça », « *Parce qu'il y'aurait plus de groupes et personne pour les surveiller.* » « *La coordinatrice : Tu penses que ce jeu il est possible parce qu'il y a deux maitresses ? L'élève : Oui, parce qu'il y a deux maitresses.* »

Une autre raison invoquée fait appel aux statuts des personnes (PE ou PLC) et à la discipline enseignée pour les PLC. Ces éléments sont perçus par les élèves comme des champs de compétences dont les enseignants disposent ou ne disposent pas. Le PLC est plus compétent dans sa discipline que le PE qui enseigne celle-ci. « *Il (le maître) nous apprend en français moins bien que Mme A, parce que Mme A c'est une prof du collège.* » « *Parce que le maître connaît pas tous les mots […] et elle (PLC anglais) sait les mots car elle est prof d'anglais*». Et dans un domaine donné, l'écrit / la compréhension de l'écrit par exemple l'enseignante de français est plus compétente que l'enseignant de mathématiques. « *… et aussi en maths quand on fait des problèmes, ben on comprend pas et comme y'a Mme A, elle peut nous expliquer.* » « *Elle comprend mieux, elle explique mieux*». Cette différenciation ne semble pas pour les élèves « classante » ou clivante. Elle est de l'ordre du normal et rentre dans un système de complémentarité des compétences des uns et des autres qui pour les élèves tombent à point nommé. À certains moments, finalement, le co-enseignement permet aux enseignants de se suppléer entre eux et de parer à d'éventuels manquements. « *Si le prof de maths il se trompe au verbe, la prof de français elle est là pour l'aider, ils s'aident tous les deux.* » « *Ah Mme C, et Mme D et ben etc. si Mme C elle oublie de dire quelque chose et bien Mme D elle dit euh etc. elle dit la chose que Mme C a pas dit.* »

Une troisième raison mise en avant par des élèves dont le maître PE a accueilli un enseignant PLC dans sa classe de CM2 est que cette présence supplémentaire participe à les préparer à leur arrivée au collège pour la rentrée prochaine. Les deux propos suivants en témoignent : « *À avoir l'habitude des profs de collège*», « *Pour se préparer au collège*».

Enfin la quatrième raison relevée est en lien direct avec les apprentissages à réaliser. Outre des propos généraux tels que « *Pour que…pour qu'on apprenne de nouvelles choses.* », « *pour mieux travailler.* », « *Pour progresser mieux.* » ou bien encore « *Pour nous aider*», des enjeux de compréhension, d'identification des personnages d'une histoire, de prise en compte des besoins de chacun, de différenciation du travail sont perçus par les élèves. Ils sont d'une certaine manière identifiés et nommés : « *Pour qu'on comprenne les histoires, qu'on sache qui parle […]*», « *Elle travaille avec nous pour faire, pour écrire mieux en français et pour comprendre.* » , « *Pour être plus efficace et pour etc.. (long silence) nous aider si on fait des erreurs ou pas.* », « *Ah ! pour eux etc.. parce que y'a pas que des bons nageurs, donc euhetc. y'a plusieurs profs, comme ça ils prendent aussi ceux qui savent pas bien nager et ceux qui savent bien nager.* », « *Pour nous en fait, parce que, y'en a qui font mieux que d'autres, donc ils vont apprendre aux autres aussi.* » (EPS), « *Oui. Parce qu'on ne fait pas le même travail.* ». Les stratégies des enseignants sur le registre des régulations didactiques sont même pointées : « *Parfois, le maitre, il donne des petits indices, mais pas tout le temps*». Certains élèves identifient également les liens entre les disciplines et leur complémentarité : « *Parce que des fois en mathématiques, il y a un peu de français etc. De savoir faire des problèmes.* » « *Ben, en fait, ben, ça sert, ben parce queetc., comment dire, on peut utiliser les autres matières pour faire une matière.* » (EPS).

4.2.3 - Un co-enseignement perçu dans ses finalités comme favorisant les conditions pédagogiques de l'apprentissage

Question 3 : *Dans ces moments, est-ce que le fait d'avoir deux enseignants dans la classe est une aide pour toi ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?*

Pour cette question, les réponses des élèves ont été plus fournies.
Si avoir deux enseignants dans la classe est considéré comme une aide par la majorité des élèves, les arguments invoqués pour l'expliquer sont multiples. Nous les avons catégorisés pour mieux en rendre compte.

Le premier argument réfère à la disponibilité des enseignants. Les propos des élèves mettent en avant une disponibilité accrue des enseignants rendue possible grâce au co-enseignement : « *Parce que quand il y en a un qui est occupé, tu peux appeler le deuxième.* », « *Quand le maître il est déjà occupé ben on doit attendre […], on lève la main, […] du coup ça nous fait mal à l'épaule et on attend plus de temps*». « *[…] parce que là par exemple si y'a un seul prof, […] et qu'il est occupé ben on va pas pouvoir… donc là… on va devoir attendre et ça fait perdre du temps donc c'est mieux d'avoir un deuxième prof au cas où, pour venir nous aider.* », « *C'est mieux parce que y'en a qui ont plus de temps quand nous on veut qui nous corrige quelque chose. C'est plus pratique, si on a besoin d'aide, elle vient.* », « *[…] quand on lève la main, et quand le maître, il prend etc. il y a quelqu'un d'autre qui lève la main et ben l'autre, il peut venir avec nous.* ». On est donc ici sur le versant quantitatif de l'intervention.

Le second argument renvoie à l'accompagnement des enseignants. Les élèves perçoivent dans le dispositif de co-enseignement la possibilité pour les enseignants de mieux les suivre, de mieux les accompagner pour les aider à dépasser leurs difficultés. Nous citerons pour exemple, les propos suivants : « *Parce qu'on a confiance en nous, parce qu'ils nous encouragent.* », « *Cela lui évite d'aller trop vite et de ne pas expliquer les règles.* », « *Chacun va dans chaque groupe et si on n'a pas compris, il nous aide*», « *Elle nous dit quand on se trompait.* », « *Quand j'avais pas d'idée, Mme A, m'a aidé à commencer mon histoire.* », « *Si on n'a pas compris par exemple ce que dit M. B, Mme A va nous expliquer d'une autre manière*» « *Par exemple dans les jeux de maths, c'est pas très évident les consignes ben ça m'aide un peu qu'elle puisse m'expliquer.* », « *Pour être plus efficace et pour, etc. (long silence) nous aider si on fait des erreurs ou pas.* ». On est ici sur le versant qualitatif de l'intervention.

Le troisième argument se rapporte au cadre de travail. Les réponses des élèves montrent que le co-enseignement participe à la construction d'un cadre de travail propice aux apprentissages notamment par le fait que la taille des groupes qu'il autorise (meilleur taux d'encadrement) permet de réduire le bruit et de garantir en conséquence une meilleure écoute : « *C'est mieux qu'en gros groupe car sinon on s'entend pas, c'est mieux un groupe de 3 ou 4 ça nous apprend mieux les mots parce que si après on est 10 ou 15, on comprend pas les mots*» (mais à la question est-ce que tu parles plus, l'élève répond « non »), « *Et puis après, il y a plus de bruit. Ben dès fois, il y en a plein qui se déplacent pour dire par exemple là y'a qu'à mettre quelqu'un d'autre, après il dit maîtresse E., maîtresse E.* »

Enfin, le quatrième et dernier argument porte sur les apprentissages d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Le co-enseignement est perçu par les élèves comme susceptible de favoriser la quantité et la qualité du travail. Ainsi, on apprend plus, on fait plus de chose : « *Parce t'apprend plus comme y'a deux groupes*», « *Ça ça sert à ben etc. qu'on a plus de trucs en fait, etc. qu'on fasse plus de choses.*». « *Et cela permet également d'aller plus vite, on peut faire autre chose/on peut passer à autre chose*», « *Plus aider et prendre moins de temps... Ben comme ça, on peut faire autre chose, on lève la main, E. se déplace ou nous, ça va plus vite*».

4.2.4 - Le co-enseignement n'est pas rattacher par les élèves à des moments concrets d'aide menés ou attendus

Question 4 : *Peux-tu me donner un exemple concret d'un moment où le fait d'avoir deux enseignants t'aide vraiment ?*

Les exemples sont peu précis et renvoient plutôt à des aspects organisationnels/relationnels ; des lieux dans la classe, des personnes, des types de situations/dispositifs/d'activités (des jeux, etc.), mais les objets d'apprentissage mis au travail ne sont pas évoqués par les élèves.

Question 5 : *Selon toi qu'est-ce que les enseignants quand ils sont deux dans la classe pourraient faire pour mieux aider les élèves de la classe/pour mieux t'aider toi ?*

Les élèves n'ont pas réussi à se projeter dans cette question et dans les perspectives qu'elle pouvait ouvrir, même lorsque les personnes qui ont menés les entretiens ont insisté et ont essayé d'aider les élèves. Les réponses ont été des silences, des « *je ne sais pas*» et des « *je n'ai pas d'idée*».

5 - ÉLÉMENTS DE DISCUSSION ET CONCLUSION

Comme nous l'avons précisé plus haut, le traitement de la difficulté scolaire est pris en charge didactiquement. Les observations ont cependant mis en évidence un usage routinisé des activités proposées et des outils qui se sont technicisés au mauvais sens du terme (approche techniciste) à tel point que les élèves n'en comprennent plus le sens et ne les raccrochent plus ou insuffisamment aux problèmes didactiques dont ils sont la solution. Ainsi, les élèves font les activités qui leur sont proposées en les découplant des difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans la tâche globale et plus complexe[12] qui a permis de les mettre à jour. Dit autrement, les situations d'apprentissage produites par les enseignants se sont éloignées des situations de référence auxquelles elles sont normalement reliées, et ce à l'insu des enseignants attachés à ce travail d'explicitation. Même si les activités proposées sollicitent les procédures des élèves, ces derniers font des activités, des jeux qu'ils nomment par les personnages qu'ils mettent en scène ou par leurs caractéristiques visuelles et non par les enjeux d'apprentissage qu'ils portent ou les notions qu'ils mettent au travail. Les questions posées aux élèves et/ou leur interventions spontanées ont témoigné de ce phénomène. Les entretiens réalisés après-coup[13], suite à la présentation des résultats de la recherche aux acteurs du réseau, ont conforté l'idée que le

12. La situation globale complexe que l'on peut appeler « situation de référence » pour la séquence est une situation a-didactique au sens de Brousseau dans la théorie des situations didactiques.
13. Après avoir restitué les résultats de notre recherche à la communauté du réseau, nous avons rencontré les doublettes de

travail d'explicitation « du pourquoi » et de tissage avait été effectué lors des premières séances, mais que celui-ci se délitait progressivement au fur et à mesure de l'avancée dans la séquence. Finalement, si les enseignants observés affirment s'inscrire dans une pédagogie de l'explicitation, celle-ci n'est pas forcément tenue dans la durée. Le coût temporel de ces interventions de tissage est évoqué ainsi que le sentiment d'être (trop) redondant vis-à-vis des élèves et d'être par moment dans une sur-explicitation. Ces éléments qui apportent de la nuance à nos résultats peuvent de fait questionner les formes de cette explicitation qui dans les esprits passe souvent par le langage oral et renforce l'idée qu'expliquer n'est pas expliciter. L'explicitation doit être prise en charge par d'autres médias potentiellement mobilisables par les élèves sans que les enseignants aient à en parler ouvertement ou en les évoquant *a minima*. Nos résultats de recherche sont aussi à nuancer du fait qu'ils portent essentiellement sur du déclaratif (même s'il y a eu des observations) et que les élèves interviewés l'ont été un certain temps après avoir vécu le co-enseignement évoqué dans les entretiens.

Plus globalement de par notre position de formateurs, nous nous interrogeons enfin sur la formation « à l'explicitation du pourquoi » et ses modalités. Comment dans cette volonté plus que légitime de partager le sens de ce qui se fait à l'école aller à l'essentiel, ne pas vouloir tout expliciter et donc faire des choix pour préserver, malgré tout, un certain suspens dans les apprentissages et maintenir la problématicité des savoirs en jeu.

co-enseignement pour évoquer avec eux les résultats liés spécifiquement à leur pratique de classe.

BIBLIOGRAPHIE :

Amade-Escot, C., Verscheure, I., Devos O. (2002). Milieu didactique et régulations comme outils d'analyse de l'activité du professeur en Éducation Physique. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation,* n° 8, p. 87-97.

Amade-Escot, C. (2007). (dir.), Le didactique, Éditions revue EPS.

Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In Maggi B. (éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, p. 89-104.

Bautier, E., Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris : Presses universitaires de France.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). 3. Épreuves du savoir et malentendus. Dans : É. Bautier & P. Rayou (Dir), *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaire* (p. 93-130). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bissonnette, S., Castonguay, M., Gauthier, C., Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite, la gestion des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In Barbier J.-M, Gatalanu O. (éd.), *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 85-106.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, Vol. 3, n° 3, p. 31-48.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants, *Recherche et formation*, vol. 87, n° 1, p. 77-96.

Develay, M. (1991). Pour une pédagogie du sens. *Revue Spirales*, n° 4, p. 45-50.

Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école*. Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur, 6e édition.

Fayol, M. (2011). Chapitre 6. Difficultés et troubles des apprentissages. In Bourgeois E. (éd.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 103-113.

Perrenoud (2010). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF 1994, 6e éd.

Rabardel, P., Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In Barbier J.-M. (éd.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 31-60.

Richard, J.-F. (2005, 4e édition). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin.

Rochex J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

Tremblay, P. (2010a). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, e-294. p. 77-83.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119. https://doi.org/10.3917/nras.070.0107

TRAVAILLER SUR LES PROCÉDURES POUR EXPLICITER LE COMMENT : DES EXEMPLES DE PRATIQUES EN LECTURE AU SERVICE DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES DE CYCLE 2 EN REP +[1]

David DENIS
PEMF, École Molière Alençon

Sandra BESNIER
PEMF, École Molière Alençon

Exerçant en cycle 2 depuis plusieurs années en REP+, la difficulté scolaire est au centre de nos préoccupations professionnelles, notamment dans le domaine de la lecture. Ce domaine d'apprentissage étant une composante essentielle de la réussite scolaire et un facteur d'intégration dans la société, il semble indispensable de lutter contre de potentiels déterminismes sociaux avant qu'ils ne deviennent une fatalité. Pour cela, nous avons convoqué des recherches sur l'autorégulation en lecture, à savoir la manière dont les élèves régulent eux-mêmes leurs stratégies et leurs procédures lorsqu'ils sont confrontés à cette activité. Les travaux de Sylvie Cèbe et de Roland Goigoux nous ont amenés à nous interroger sur la façon de « former des élèves autonomes, stratégiques, flexibles, capables de prendre en charge et de contrôler leur activité de lecture, sans l'aide de l'enseignant[1] ». Les compétences ciblées découlent de ces-dites recherches.

1. Goigoux, R., Cèbe, S. (2013). *Lectorino et lectorinette*. Apprendre à comprendre des textes narratifs. Retz.

Dans son ouvrage, R.Goigoux les définit comme suit :

- compétences inférentielles : tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte ;
- compétences narratives en réception : apprendre à construire une représentation mentale cohérente / Compétences narratives en production : apprendre à raconter ;
- compétences lexicales : enrichir et mobiliser les connaissances lexicales ;
- compétences de décodage : automatiser la lecture de mots.

Concernant les compétences en jeu dans l'acte de lire, les conclusions sont, dans l'ensemble, consensuelles sur le plan scientifique. Ce qui ne l'est pas, ce sont les moyens de les atteindre. Dans notre cas, nous avons privilégié une approche intégrative en exerçant simultanément et en interaction toutes ces compétences à l'occasion de l'étude de textes entiers.

Les recherches récentes s'accordent pour affirmer que former des lecteurs fluides et stratèges suppose un enseignement explicite de la compréhension en lecture. Pour cela, nous nous sommes entre autres appuyés sur des travaux de sociologie et de socio-didactique, et notamment sur ceux de l'équipe EScol qui pense que l'explicitation est au cœur de la lutte contre les inégalités scolaires. En effet, beaucoup de nos élèves ne maîtrisent pas très bien les règles implicites du jeu scolaire.

Nos travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation. Ils nous ont amenés à questionner nos pratiques enseignantes afin de savoir si l'enseignement dispensé était suffisamment explicite pour que les élèves ne soient pas engagés dans des malentendus sociocognitifs (Bonnéry, 2007)[2].

Les travaux de l'IFE[3] sur le sujet ont distingué deux grands types d'explicitation : celle « du pourquoi » et celle « du comment ». Nous nous sommes plutôt centrés sur l'explicitation « du comment ». L'explicitation du « pourquoi » n'est donc pas mise sous observation, même si elle reste centrale dans l'activité de l'enseignant et dans sa réflexion sur ses pratiques.

Nous avons ainsi choisi de nous attarder sur la manière dont l'enseignant peut agir pour amener

2. Bonnéry, S., (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques.* La dispute.
3. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment#4

l'élève à parler sur ses procédures et ses stratégies et sur les conséquences que ces recherches ont eu sur nos pratiques enseignantes.

Pour cela, à partir des travaux de Roland Goigoux[4] (Des savoirs utiles aux formateurs, site de l'IFÉ), nous avons choisi deux entrées :

- une démarche proactive, hors la classe : la planification ;
- une démarche réactive, dans la classe : la régulation.

Nous avons décliné ces entrées au sein de deux dispositifs expérimentés dans des classes de REP + : une situation en CP autour du décodage et des processus de catégorisation ; une autre en CE1 ciblant les compétences inférentielles et narratives et les stratégies mobilisées en lecture.

I. UNE DÉMARCHE PROACTIVE : LA PLANIFICATION

Dans le cadre de nos travaux de recherche, nous avons choisi d'interroger la transformation des tâches de planification, ce temps hors la classe, ce pan peu visible mais essentiel de la pratique enseignante.

1. Les outils de l'enseignant

La planification est lisible dans les outils de l'enseignant à travers « la conception de la démarche d'enseignement, les objectifs d'apprentissage, les buts de la séance, la temporalité de la séquence, les tâches didactiques, les consignes, l'évaluation, etc. » (Goigoux, 2016)[5]. La planification suppose l'identification des processus et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre par les élèves. C'est un pré-requis indispensable pour permettre à l'enseignant de les amener à parler sur leurs procédures. Une identification plus fine des fonctions cognitives permet une observation plus précise des stratégies utilisées et des obstacles rencontrés par les élèves.

La première situation, proposée en CP, cible les compétences de décodage et notamment l'identification de mots en situation de lecture. Lors de l'analyse *a priori* de la séquence, nous avons recherché les processus cognitifs en jeu dans le cheminement de l'élève pour identifier des mots, que ce soit en voie directe ou en voie indirecte. Nous avons remarqué une forte prégnance des processus de catégorisation.

Pour la deuxième situation, en CE1, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Michel Fabre (1989), dans L'enfant et les fables. L'auteur distingue 4 structures psychiques impliquées dans l'acte de compréhension : la mémoire sensorielle, la mémoire de travail, la mémoire de contrôle et la mémoire à long terme. Ces instances interagissent constamment et sont mobilisées par le lecteur dans le but de construire le sens du texte étudié. Pour cette expérimentation, nous nous sommes focalisés sur la mémoire de contrôle et sur la manière dont un élève peut réguler les informations lors de la lecture d'un texte.

4. Goigoux, R. (2016). Quels savoirs utiles aux formateurs ? Consulté à l'adresse http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs

5. Goigoux, R. (2016). Quels savoirs utiles aux formateurs ? Consulté à l'adresse http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs

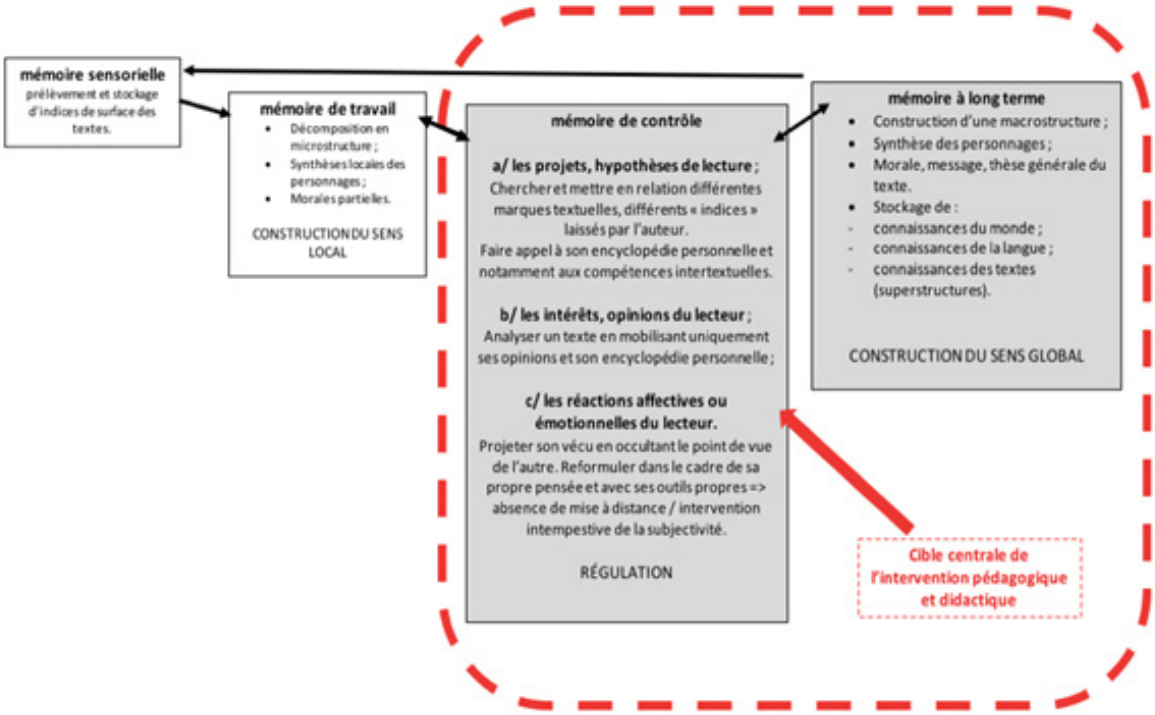


Figure n° 2 : les structures psychiques impliquées dans l'acte de compréhension (Fabre, 1989)

Selon Michel Fabre (*ibid*), on doit agir sur cette mémoire de contrôle par une pédagogie du dialogue, de l'écoute, de la prise de rôle, pédagogie qui ne supprime pas la personnalité du sujet mais la soumet au texte.

2. Des choix didactiques

Guidés par cette analyse *a priori* plus approfondie et plus précise, nous avons dû opérer des choix didactiques. D'une part, ceux-ci prennent appui sur des supports résistants dans lesquels le lecteur doit chercher ce qui n'est pas explicitement écrit. D'autre part, ils reposent sur des scénarios complexes, posant de vrais problèmes aux élèves, les obligeant à élaborer des réponses originales.

Les situations proposées devaient permettre d'engager un travail sur les processus cognitifs identifiés en amont. En CP, nous avons choisi d'adapter l'outil Catégo[6] afin de travailler les processus cognitifs en situation de lecture avec des élèves de cet âge. Ces derniers doivent identifier les mots le plus rapidement possible et les associer à une catégorie donnée. Ils doivent mobiliser le processus de catégorisation en situation de lecture. Le choix des catégories et la recherche de complexité obligent les élèves à faire preuve d'une certaine flexibilité mentale nécessaire aux compétences de lecteur. En CE1, nous avons défini un protocole précis s'appuyant sur un réseau d'albums résistants[7] et sur l'intrigue de récits complets. Ce protocole s'articule en 3 étapes :

- une partie « évaluative » en 2 actes : au début et à la fin du protocole afin de mesurer l'évolution des interprétations et le différentiel entre un état initial de compréhension et un état final ;
- une phase d'observation par le chercheur permettant d'identifier les processus mobilisés par les élèves pour ensuite poser les jalons

6. Paour, J.L., Goigoux, R., Cèbe, S. (2002). *Catégo Maternelle*. Hatier
7. Tauveron, C. (2002) Lire la littérature à l'école : *Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM2. Hatier pédagogie*

d'une posture active lors des activités de lecture ;
- une phase d'expérimentation permettant d'analyser les régulations de l'enseignant visant la transformation des procédures des élèves, tant dans la planification que dans la mise en œuvre.

Le cadre de la problématisation a « guidé » nos pas et ce, dans tous les scénarios mis en œuvre. En CP par exemple, l'explicitation et la recherche de nouvelles catégories sont dévoluées aux élèves, leur ordre d'apparition ainsi que le choix des mots à identifier les mettant systématiquement en situation de résolution de problème.
En CE1, après la découverte du texte par dévoilement progressif, nous sommes arrivés avec les élèves au problème posé par le texte. Par les régulations didactiques opérées, l'enseignant favorise un questionnement visant à identifier les « blancs » volontairement laissés par l'auteur.

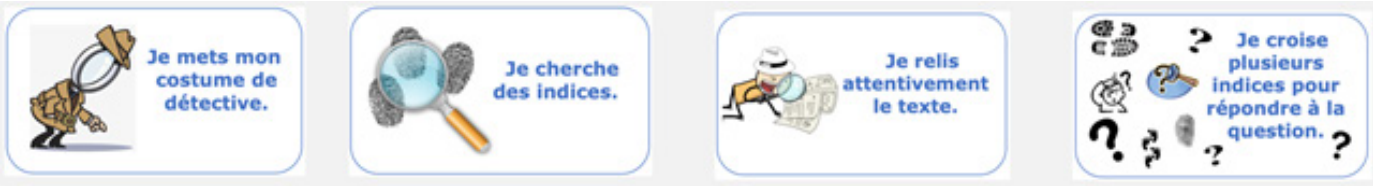
3. Des choix pédagogiques

Les choix pédagogiques découlent directement des deux dimensions précédentes, à savoir les outils de l'enseignant et les choix didactiques.
Pour les deux situations proposées, en CP et en CE1, nous avons opté pour un dispositif en ateliers. Nous y avons trouvé trois intérêts principaux : former des groupes de besoins ; favoriser les interactions servant l'ensemble du groupe ; faciliter une démarche de résolution guidée par l'enseignant(e). Nous avons également choisi un cadre ritualisé afin d'alléger les tâches cognitives (compréhension d'une nouvelle consigne, appropriation d'un support de travail,…) pour que l'élève se concentre sur les contenus en jeu dans les situations proposées.

4. Des outils de l'élève au service de l'explicitation

Le dernier axe que nous avons interrogé concernant les tâches de planification se situe au niveau des outils de l'élève. Notre réflexion a notamment porté sur l'explicitation du comment et des stratégies employées. Les entretiens avec les élèves ont mis en lumière la pertinence de certains moyens mis en œuvre pour leur permettre de parler sur les procédures utilisées.
Dans les deux classes de CP et de CE1, nous avons utilisé des pictogrammes construits avec les élèves. Ces derniers permettent de faire du lien entre les différentes séances et de mettre un « haut-parleur » sur les pensées des élèves. Ils peuvent avoir plusieurs fonctions :
- expliciter le pourquoi en précisant les buts de la tâche, les finalités de l'apprentissage, les étapes par lesquelles on passe (recherche, institutionnalisation, entraînement, évaluation) ;
- préciser des éléments de posture. Par exemple, en CE1, l'idée est de lire le texte comme un détective part à la recherche d'indices. Les pictogrammes sont utilisés dans les premières minutes d'une séance afin de « camper le décor » et de rappeler la posture active attendue ;
- parler sur le comment en mettant en lumière et en explicitant les stratégies utilisées. Par exemple, en CP, les pictogrammes (page suivante) *je fais attention – je mémorise – je compare – je catégorise* permettent aux élèves de savoir ce qu'ils doivent faire pour réussir.

En CE1, ces outils incitent les élèves à parler sur ce que doit faire un lecteur stratège et autonome : retourner dans le texte pour trouver des éléments de réponse ou prendre appui sur la mise en relation d'éléments textuels pertinents pour fonder le sens du texte et justifier une interprétation.



II. UNE DÉMARCHE RÉACTIVE LA RÉGULATION

Ce travail de planification a eu des incidences sur l'acte d'enseignement et notamment sur les régulations didactiques opérées en CP et en CE1.

1. Le concept de régulation

Il convient, dans un premier temps, de préciser ce concept de régulation et notamment de distinguer celle qui concerne les apprentissages des élèves et celle qui s'applique à l'enseignement.

a. La régulation des apprentissages des élèves.

La régulation des apprentissages des élèves représente, selon Perrenoud (1993), « *l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise.* »

b. La régulation de l'enseignement.

La régulation de l'enseignement correspond, pour Amade-Escot (2003), « *à l'ensemble des activités qui consistent à modifier les contraintes et les variables des situations, et réguler les sources scolaires d'information de façon à maintenir les conditions de l'interaction élèves/savoir enseigné aux fins didactiques.* »

Elle désigne notamment certaines actions et interventions de l'enseignant visant à ajuster les dispositifs mis en place en fonction des besoins des élèves. Pour Chevallard (1999), les régulations didactiques sont « *des gestes d'aide à l'étude*». Selon Goigoux, Riou et Serres (2015), « *réguler son activité consiste (…) à prélever des informations sur l'activité des élèves afin d'ajuster ses anticipations et réduire les écarts entre tâches prévues et tâches réalisées.* »

c. Vers une autorégulation plus consciente des élèves.

Pour Mottier Lopez (2012), les régulations des apprentissages des élèves et celles de l'enseignement visent à « *soutenir une autorégulation plus consciente et délibérée des apprenants par le moyen de situations de médiation (sociales, matérielles, symboliques) intégrées ou articulées à l'enseignement.* »

Selon Perrenoud[8], parier sur l'autorégulation consiste à « *renforcer les capacités du sujet à gérer lui-même ses projets, ses progrès, ses stratégies face aux tâches et aux obstacles.* » Pour stimuler l'autorégulation des apprentissages, l'enseignant doit recourir à « *des dispositifs didactiques ingénieux, des stratégies d'animation et de construction du sens très subtiles* ». Plusieurs paramètres sont en jeu:

- identification précise des objectifs didactiques visés ;
- anticipation des obstacles, des comportements attendus, des erreurs possibles ;
- organisation des conditions matérielles et pédagogiques ;
- observation fine et interprétation des procédures utilisées par les élèves ;
- facilitation des échanges, des interactions entre pairs, avec l'enseignant ;
- incitation à une prise de conscience et à une autorégulation délibérée chez les élèves.

2. Les interactions entre l'enseignant et les élèves en classe de CP

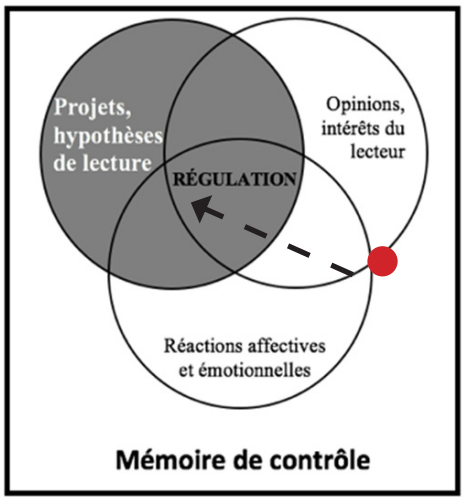
Pour analyser les prises de parole de l'enseignant, nous nous sommes appuyés sur les travaux d'A. Balas-Chanel[9]. Elle distingue quatre natures d'interactions : celles relevant de l'action, de la cognition, de la métacognition implicite et enfin de la métacognition explicite.

Nature	Définition	Exemples
Action	Processus de comportements qui produisent un effet.	Maintien de l'attention, rappel à la règle, encouragements, accompagnement de l'action, reformulation de ce qui est fait…
Cognition	Connaissances sur lesquelles reposent l'action et l'ensemble des actes.	Aide sur les procédures, rappels, relecture, reformulations…
Métacognition implicite	Gestion non consciente de l'action et de la cognition.	Questionnement sur la comparaison et les différents processus engagés, validation en lien avec ces processus, problématisation pour aider à identifier « ce qui ne saute pas aux yeux », …
Métacognition explicite	Gestion réfléchie de l'action et de la cognition.	Questionnement sur ce que l'on doit faire pour réussir et comment le faire, lien explicite entre les outils et les processus cognitifs à engager…

3. Le rôle des régulations didactiques en classe de CE1

Les régulations didactiques opérées en CE1 visent la transformation des procédures mises en œuvre par les élèves afin d'inciter ces derniers à mettre en relation de véritables indices textuels pour fonder et justifier leurs interprétations. L'objectif est de passer d'une lecture identifico-émotionnelle à une lecture analytico-synthétique (Leenhadt et Jozsa, 1982).

8. Perrenoud, P. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages, Vers un élargissement du champ conceptuel. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html
9. Balas-Chanel, A. (2007). *Aider à apprendre : métacognition et explicitation.* Expliciter le journal de l'association GREX n°68.



●	Lecture identifico-émotionnelle
●	Lecture analytico-synthétique

Figure n° 3 : essai de modélisation du processus d'autorégulation du lecteur.

III. DES RÉSULTATS SIGNIFICATIFS.

À partir de nos travaux de recherche, nous avons analysé la transformation de nos pratiques professionnelles en mettant la focale sur les régulations didactiques opérées. Nous avons retenu quatre actions inhérentes à cette dimension de l'activité enseignante.

1. Une autorégulation des interventions de l'enseignant

Nous avons mesuré et analysé les prises de parole des enseignants au sein des deux classes. Les résultats témoignent à la fois de la part belle laissée aux élèves mais aussi de l'interventionnisme recherché de l'enseignant afin d'agir sur les stratégies utilisées par les élèves. Pour les modalités, la modalité interrogative est majoritairement utilisée afin d'accéder aux pensées et procédures des élèves.
En CP, par exemple, les interactions entre l'enseignante et les élèves ont été analysées entre septembre et février, du point de vue de la quantité mais aussi de leur nature (action, cognition, métacognition implicite, métacognition explicite[10]).
L'évolution des interactions montre, durant cette période, une nette bascule recherchée par l'enseignante : celles qui visent la métacognition prennent une part bien plus importante à la fin du protocole au détriment, notamment, de celles qui visent l'action (voir figure n°4 ci-dessous).

Cette évolution est le résultat de stratégies de régulation opérées par l'enseignante, l'objectif étant d'amener les élèves à parler sur les procédures employées plutôt que sur les tâches effectuées.

2. Des régulations ciblées

Avant ces travaux de recherche, nos interventions étaient, la plupart du temps, intuitives et relevaient du bon sens et de l'expérience. L'identification *a priori* des processus cognitifs en jeu et ce travail d'analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves ont permis d'ajuster et de cibler les régulations didactiques opérées. En CP, on constate que, lors de la séquence sur le décodage et les processus de catégorisation, la métacognition implicite est, au fur et à mesure de l'avancée du protocole, de plus en plus visée par l'enseignante. En CE1, pour analyser les régulations didactiques opérées, nous avons mis en œuvre un protocole en lecture en prenant appui sur différents albums issus de la littérature jeunesse.

10. las-Chanel, A. (2007). *Aider à apprendre : métacognition et explicitation.* Expliciter le journal de l'association GREX n°68

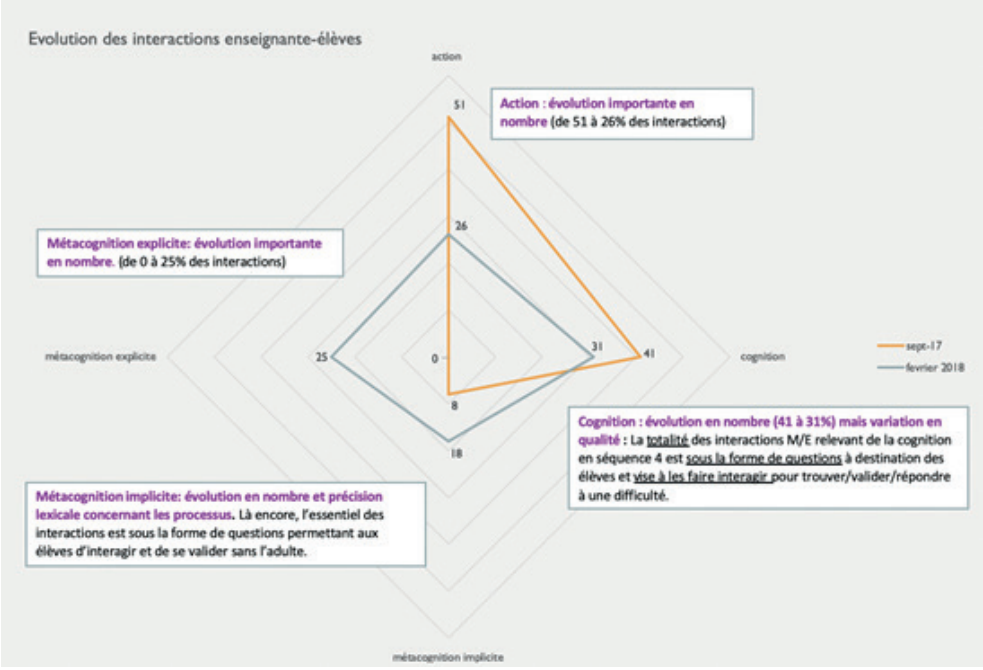


Figure n°4 : évolution des interactions enseignant-élèves en classe de CP entre septembre 2017 (en orange) et février 2018 (en bleu).

La première partie du protocole prend appui sur « *Je veux mon chapeau* » de Jon Klassen. L'ours a perdu son chapeau et interroge les animaux rencontrés pour le retrouver. Personne n'a vu son chapeau, notamment le lapin qui le porte pourtant sur la tête. L'ours est désespéré. La rencontre avec le cerf lui permet de prendre conscience que le lapin a volé son chapeau. Après un face à face entre les deux animaux, le lapin a disparu et l'ours a récupéré son chapeau. Arrive l'écureuil qui demande à l'ours : « *Tu n'aurais pas vu un lapin coiffé d'un chapeau* ? ». L'ours nie. Dans cette histoire, le lecteur peut s'appuyer sur différents indices pour comprendre le texte. Le « blanc » laissé par l'auteur devient un nœud de compréhension matérialisé par la question « Où est passé le lapin ? ». Pour y répondre, les élèves doivent croiser différents indices. La trace écrite ci-dessous vise à mettre en lumière les stratégies mises en œuvre par le lecteur.

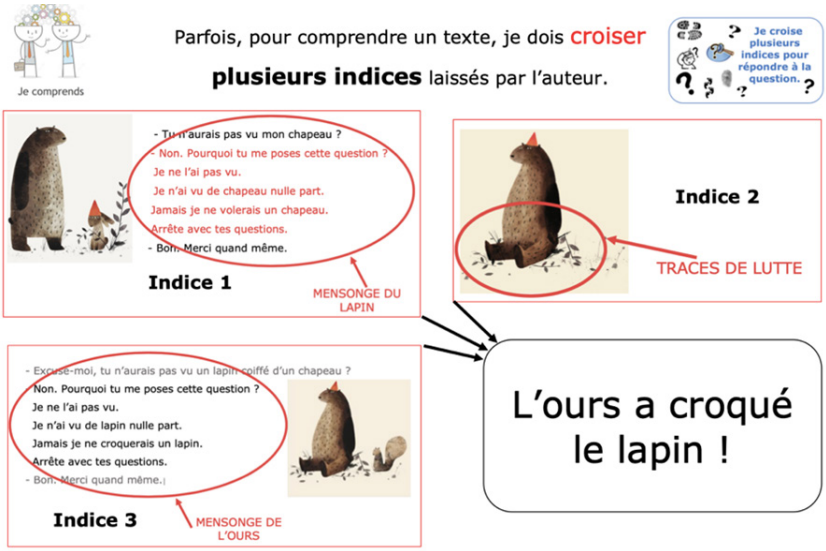


Figure n° 5 : une trace écrite visant l'explicitation des stratégies mises en œuvre par les élèves dans le cadre de la lecture de l'album « Je veux mon chapeau », de Jon Klassen.

Nous avons ensuite conçu et mené une séquence d'apprentissage sur *Petit Lapin Rouge* de Rascal et Claude K. Dubois. L'histoire met en scène Petit Lapin Rouge qui doit rendre visite à sa grand-mère malade. En chemin, il rencontre le Petit Chaperon Rouge. Chaque personnage connaît l'histoire de l'autre. Conscients qu'ils ont, l'un et l'autre, un destin tragique, ils décident de réécrire leur propre fin. Ils évacuent ce qui leur pose problème puis finissent par un pique-nique dans la clairière. La dernière phrase du Petit Chaperon Rouge laisse la porte ouverte à différentes interprétations : *« Et bien, mangeons, mon lapin… J'ai une faim de loup !»*. Nous avons choisi ce texte pour deux raisons majeures :

- l'intertextualité qui oblige le lecteur à mobiliser ses lectures antérieures et ses expériences personnelles pour comprendre l'histoire. *Petit Lapin Rouge* est, en effet, un conte détourné du Petit Chaperon Rouge ;
- la fin ouverte qui peut donner lieu à différentes interprétations.

Les échanges transcrits ci-dessous visent à illustrer les régulations didactiques opérées par l'enseignant afin de transformer les procédures mises en œuvre par les élèves.

Dans les extraits 1 et 2, l'enseignant tente de recentrer Emma sur le texte et sur les personnages afin de mettre à distance son vécu et ses réactions.

En vert : les régulations didactiques visant la mémoire de contrôle, en bleu : les régulations didactiques visant la mémoire à long terme.

Extrait 1 :

Armand 36	// C'est comme… c'est comme… dans l'histoire du Petit Chaperon Rouge.
Medhi 37	// il l'écoute pas, sa maman…
Emma 38	// Bah moi … je désobéis jamais à ma maman …
E 39	Ah oui Emma… Tu ne désobéis jamais à ta maman ?… Mais tu sais, le Petit Lapin … ce n'est pas toi le Petit Lapin… D'après toi, lui, est-ce que lui, il va désobéir… comme le dit Medhi ?
Emma 40	etc.eh ben… oui… j'croisetc. il désobéit à sa maman… C'est pour ça que le loup, il va le manger… comme dans le Petit Chaperon Rouge.

Extrait 2 :

Emma 214	// Oui mais … des loups, il y en a dans la forêt … il est peut-être caché derrière eux … Et après, euh … Et après, ils vont partir eux tous dans la maison …
Medhi 215	// Eux tous ou eux deux ?
Emma 216	// Eux deux. Dans la maison de la grand-mère. Comme ça, il sera plus tout seul… Ma maman, elle veut pas que je rentre toute seule… Faut que j'attende ma grande sœur.
E217	D'accord Emma. Mais, tu sais, ce que j'aimerais, c'est que tu te mettes à la place du Petit Chaperon Rouge… Ou du Petit Lapin Rouge. Et le Petit Lapin Rouge… ce n'est pas toi… D'accord ?… Euh… Bon… On en reste là pour aujourd'hui. Il y a plusieurs suites possibles. Nous découvrirons la suite au prochain épisode

Dans l'extrait ci-dessous, Karim fait référence à ses connaissances pour justifier ses propositions. Il s'appuie sur ce qu'il sait déjà, ce qui implique un investissement cognitif limité. L'objectif de l'enseignant est d'amener Karim à éprouver ses connaissances en les confrontant avec les données du texte.

Extrait 3 :

E 164	Ah oui comme dans (le livre) « La leçon »… Et toi (Karim), est-ce que tu as une autre idée ?
Karim 165	Le lapin, il pourra pas se faire manger… il peut respirer sous la terre… il creuse… il fait des terriers sous la terre… donc il peut passer en-dessous de la terre…
E 166	Et… comment tu sais tout ça ?
Karim 167	Parce que… des fois… en fait… quand j'étais petit, j'avais acheté un livre… à Leclerc… et je sais que les lapins, ils peuvent se cacher dans un terrier… sous la terre…
E 168	D'accord. Est-ce que l'auteur dit ça dans le texte ?
Karim 169	Non.
E 170	Donc comment tu sais tout ça ?
Karim 171	J'ai ça dans ma tête.
E 172	Donc euh… ce sont tes connaissances. Tu as mis ça dans un tiroir… dans ta tête. D'accord. Mais est-ce que l'auteur dit ça ?
Karim 173	Euh … non !
Armand 174	Non.
E 175	Est-ce qu'on a le droit d'utiliser ce qu'on a dans la tête pour imaginer la suite de l'histoire ?
élèves 176	// NOOOON !
E 177	Ah bon. Pourquoi ?
Paul 178	// Si, on peut !
E 179	Oui, on peut. Et … mais il faut que l'on respecte quoi ?
Armand 180	// Les deux histoires.

Au travers de ces différents extraits, on constate que la mémoire de contrôle est majoritairement ciblée avec la volonté de permettre aux élèves de verbaliser et de prendre conscience des stratégies utilisées pour comprendre le texte.

3. Des régulations planifiées

À l'issue de nos travaux de recherche, nous avons conclu que la planification des régulations était essentielle afin de garantir une certaine efficacité et d'atteindre les objectifs visés.

En CE1, par exemple, le scénario s'articule autour de trois étapes avec des enjeux différents. Pendant le dévoilement progressif de l'histoire, l'enseignant amène les élèves à anticiper sur la suite du récit. Des retours au texte sont nécessaires pour justifier le propos. Lorsque le problème est posé, l'enseignant amène les élèves à se positionner à l'oral comme à l'écrit. Concernant l'issue de la lecture intégrale de l'histoire, il les guide dans des échanges portant sur les désaccords et les contradictions et invite le groupe à mettre en relation les indices textuels

relevés. Cette modélisation a servi dans ses grandes lignes de support à tous les scénarios proposés par la suite. Elle a facilité la mise en œuvre des régulations didactiques opérées.

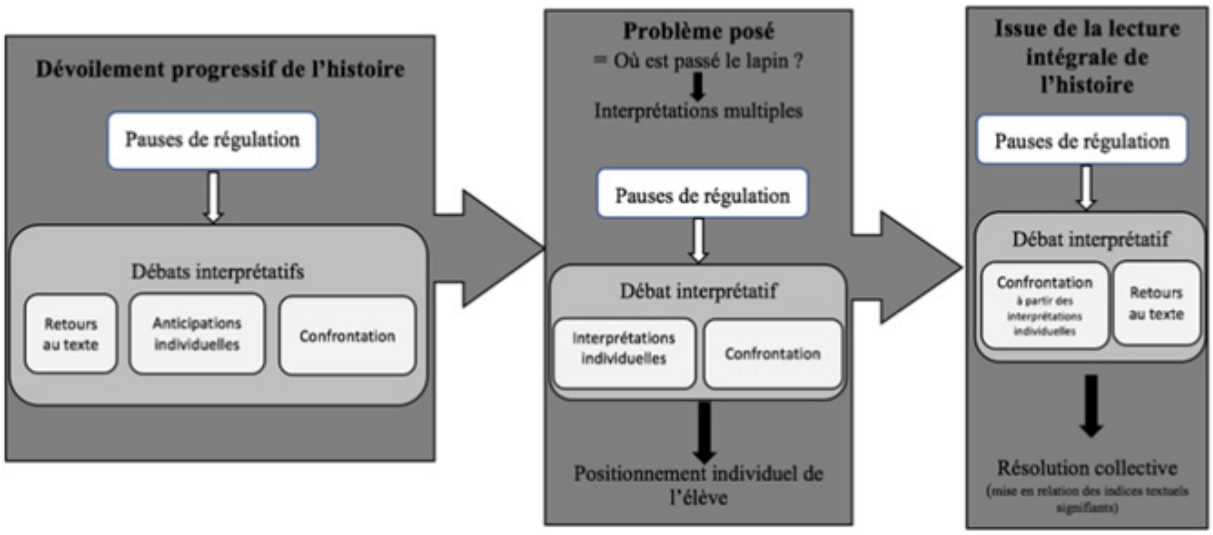


Figure n°6 : essai de modélisation du scénario à partir des travaux de Schmehl-Postaï, A & Smon, F & Huchet, C. (2015)[12]

4. Des régulations plus flexibles : entrer dans la logique de l'apprenant

Une approche didactique plus approfondie nous a permis de faire preuve de davantage de flexibilité face aux propositions des élèves et d'entrer dans la logique de l'apprenant (selon Philippe Perrenoud[13]). En effet, avoir identifié en amont les fonctionnements des élèves permet de mieux lire *in situ* leurs réactions. Dans l'extrait 4, en CE1, une élève fait, en fin de protocole, une proposition qui n'avait pas été soumise par le reste de la classe. Malgré le scepticisme de l'enseignant et le désaccord de certains de ses camarades, elle va au bout de son raisonnement. Elle justifie son propos en s'appuyant sur des éléments textuels pertinents et propose donc une autre interprétation possible.

Extrait 4 :

E 456	Leïla… qu'est-ce que tu penses, toi, de tout ça ?
Leïla 457	Peut-être que quand il voulait manger le lapin… eh bah… le lapin, il était trop maigre… et il lui donne à manger… pour qu'il soit plus gros.
E 458	Ah oui… Mais pourquoi tu imagines ça, Leïla ? Crois-tu que c'est possible ?
Emma 459	Nooon !
Leïla 460	Bah si !… Quand elle dit : « Mangeons mon lapin. » ou « Viens mon lapin. », c'est pour être gentille… Mais en fait… c'est pour le manger après.
E 461	C'est intéressant Leïla car, là, tu te sers du texte ! C'est vraiment intéressant ! C'est une autre possibilité. Paul, tu voulais dire quoi ?

12. Schmehl-Postaï, A, Simon, F & Huchet, C. (2015). *Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire. Repères*, 51, 177-191
13. Perrenoud, P. (1997). De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel.
Consulté à l'adresse : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html

CONCLUSION

Il nous semble important de préciser que la démarche proactive et la démarche réactive fonctionnent en système. La connaissance des processus et des mécanismes d'apprentissage de l'élève ont permis d'avoir des réponses didactiques et, par conséquent, ont donné aux enseignants les moyens d'expliciter aux élèves les compétences en jeu et les stratégies mobilisées. Cela se traduit par un interventionnisme assumé de l'enseignant, avec des régulations plus précises et plus ciblées grâce à une analyse didactique *a priori* plus approfondie.

« L'enseignant est, dès lors, guidé par la transformation des procédures utilisées par les élèves pour atteindre les apprentissages visés. » (Ouitre, 2011)

Ces recherches nous ouvrent également des perspectives dans le domaine de la formation, les régulations didactiques de l'enseignant devenant une préoccupation centrale. Elles ne seront pas possibles, comme nous l'avons vu, sans l'identification précise des choix didactiques et pédagogiques. Ce système de réflexion nous semble nécessaire à intégrer à la formation continue des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Amade-Escot, C. (2003). *La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball: agencement des milieux et régulations du professeur*. In C. Amade-Escot (Éd.), Didactique de l'éducation physique. Paris: EPS, p. 255-278.

Balas-Chanel, A. (2016). Aider à apprendre : métacognition et explicitation. In T. Auzou-Caillemet, N. Juhel, M. Loret (Eds.), *Apprendre et comprendre, place et rôle de lamétacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz-Fname, p. 125-145.

Balas-Chanel, A. (2007). Aider à apprendre : métacognition et explicitation. *Expliciter le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation*, 68, p. 40-51.

Bautier, E., Rochex, J.Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, p. 105-122.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute.

Cèbe, S., Paour, J.L., Goigoux, R. (2016). *Catégo, apprendre à catégoriser*. Paris, Hatier.

Chauveau, G. (2008). *Texte complétant le dossier N° 30 d'XYZep*. (en ligne). http://centrealain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/Lamallecturepdf.pdf

CNESCO (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Dossier de synthèse mars. Paris.

Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.J., Jarlegan, A., Kreza, M. et Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques*, p. 165-166.

De La Haye, F. (2005). *Lecture: apprentissage et difficultés*. Séminaire académique : prévention de l'illettrisme, mai, Rennes.

Doly, A.M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In. GRANGEAT M. (Ed.) *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.

Douat, E. (2012). Croire à nouveau dans l'égalité des intelligences. *Les dossiers de la Ligue, octobre-novembre-décembre*, p. 6–10.

Eco, U. (1979, traduction française 1985). *Lector in fabula – Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Éditions Grasset.

Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF.

Fabre M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème – Problématiser à l'école ?* De Boeck.

Goigoux, R., Cebe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Goigoux, R., Cebe, S. (2013), *Lectorino, Lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.

Goigoux, R., Riou, J. & Serres, G. (2015). *La régulation de l'action des enseignants. Travail et apprentissage,* 15, p. 66-83.

Goigoux, R. (2015). In Delahaye J.-P. *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à la ministre de l'Éducation nationale remis le 12 mai 2015.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

Perrenoud, P. (1993). *Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages, Vers un élargissement du champ conceptuel*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html

Prouchet, M. (2010). *L'élève en difficulté : une chance pour l'école…* (en ligne), http://centrealain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plusexplicite/mprouchet_article_difficulte_scolaire

Rochex, J.Y. (2016). *Enseigner plus explicitement*. (en ligne), http://centre-alain-savary.enslyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressourceexplicite

Rochex, J.Y. (2014). *Entretien avec P. Meirieu*. (en ligne), Cap Canal http://bit.ly/23bPeap

Terrail, J.P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle, changer de paradigme pédagogique*. Paris : La dispute.

Schmehl-Postaï, A & Smon, F & Huchet, C. (2015). *Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement*. Recherches en éducation. 22. p. 82-93.

Schmehl-Postaï, A & Smon, F & Huchet, C. (2015). *Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire*. Repères, 51, p. 177-191.

Tauveron, C (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, Comprendre et interpréter les textes à l'école. p. 9-38.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier Pédagogie.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF éditeur.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* Louvain-La Neuve : De Boeck supérieur.

APPROCHE COMPRÉHENSIVE DES PRÉOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS DANS UN GRD : OBJECTIFS, DÉMARCHES ET DIFFICULTÉS D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Éric SAILLOT,
MCF-HDR, CIRNEF, Université de Caen Normandie

Les groupes de recherche et développement (GRD), comme leur nom l'indique, visent le développement des pratiques professionnelles par leurs collaborations avec la recherche en éducation et la formation. L'objectif est d'articuler étroitement recherche et formation afin de favoriser le développement professionnel des enseignants qui y participent. Cette approche exige de partir de l'existant, des pratiques effectives du terrain, afin de produire de l'intelligibilité qui pourrait aider les professionnels à prendre conscience de leurs pratiques, de leurs compétences, de leurs ressources, mais également de leurs besoins dans une perspective d'évolution et de changement. Cette question des pratiques innovantes qui intéresse tant l'Institution est appréhendée dans l'esprit des recherches collaboratives (Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001) qui prônent un rapprochement des professionnels et des chercheurs. Cette collaboration recherche-terrain a pour objectif la co-construction de nouveaux savoirs, à partir des représentations qu'ont les praticiens de leurs propres pratiques, et de la médiation des chercheurs pour faire parler le terrain (au sens de terrain professionnel, lié au travail, du point de vue des acteurs, mais pas en tant que terrain méthodologiquement construit, même si ces deux entités se croisent dans ce type de recherche collaborative). Dans ce type d'approche, les enseignants ont un statut de partenaires et d'acteurs à part entière dans le projet de recherche (Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012). C'est tout l'intérêt des approches appelées participatives ou collaboratives : mener une démarche de recherche «avec» les enseignants et non «sur» les enseignants (Lieberman, 1986 ; Monceau et Soulière, 2017), afin de rapprocher les mondes de la pratique et de la recherche (Morrissette & Desgagné, 2009).

Ce GRD était spécialement consacré aux trois réseaux d'éducation prioritaire renforcée de l'académie de Caen, afin d'accompagner les équipes pédagogiques dans leurs innovations, leurs réflexions et leurs questionnements sur leurs pratiques. Il s'inscrit dans la continuité de précédents GRD, notamment sur la réforme des rythmes scolaires dans l'Éducation nationale, qui ont permis d'appréhender les difficultés professionnelles des enseignants comme des épreuves (Buznic-Bourgeacq, Le Guern, et Thémines, 2015, 2019).

Nous avons été invité à y participer au GRD REP+ par une collègue formatrice car elle connaissait notre passé d'enseignant spécialisé dans ces contextes particuliers pendant une quinzaine d'années. Lors de la première réunion de lancement de ce GRD, nous avons rencontré une autre ancienne collègue, Principale de collège, qui nous a proposé de venir dans son établissement pour aider l'équipe pédagogique à réfléchir sur ses propres pratiques en matière de pratiques évaluatives dans les « classes sans notes ». Cette entrée facilitée dans la recherche collaborative s'inscrit donc dans une histoire professionnelle basée sur de précédentes collaborations.

Nous développerons dans une première partie la notion de préoccupation, tout aussi fondamentale en ergonomie et clinique de l'activité que dans les recherches collaboratives, constituant à la fois un objet de recherche et un moyen d'intervention auprès des professionnels. Ce travail de conceptualisation nous permettra de poser notre objectif de recherche et de présenter dans une deuxième partie les principales étapes de notre approche méthodologique. La troisième partie de cet article reviendra plus en détails sur ce qui nous a permis d'appréhender les préoccupations des enseignants en matière de pratiques évaluatives sans les notes : des groupes de discussion et d'échanges de pratiques à visée formative, basés sur l'écoute et le dialogue entre enseignants et chercheur. La quatrième partie conclusive présentera rapidement les résultats de nos analyses qui ont fait l'objet d'une précédente publication et cherchera à mieux comprendre les quelques frustrations laissées par cette recherche afin de tenter de les dépasser lors d'une prochaine expérience.

1. IDENTIFIER LES PRÉOCCUPATIONS DE TERRAIN : À LA FOIS FIN ET MOYEN

Revenons tout d'abord sur la notion de préoccupation afin d'éviter tout malentendu avec des définitions de sens commun, car elle s'enracine dans le paradigme de la psychologie ergonomique et clinique de l'activité. En effet, le cadre de l'analyse du travail ne propose pas la même définition que celles de la vie quotidienne, qui fait souvent penser à un souci entêtant, ou à une inquiétude omniprésente. Si l'idée de souci ou d'ennui doit être minorée, il convient de prendre en compte « ce qui occupe l'esprit » (CNRTL) : l'idée, la pensée ou le projet dominant, selon le site du dictionnaire Larousse.

Yves Clot défend le principe d'une clinique de l'activité qui s'intéresse aux préoccupations des professionnels, c'est-à-dire à leurs motifs et à leurs mobiles, en lien avec les travaux de Leontiev, pour distinguer activité matérielle et subjective (mobiles), et donc distinguer efficacité objective (l'efficience) et subjective (le sens pour le professionnel) (Clot, 1995). Après avoir utilisé le terme « mobile » en s'inspirant

de Leontiev, Clot l'a remplacé par celui de « préoccupations » à partir des travaux de Bakhtine (1984). Les préoccupations et les ajustements des professionnels composent le réel de l'activité, avec la nécessité fréquente de compromis opératoires. En effet, le réel de l'activité inclut ce que le professionnel ne réussit pas à faire, ce qu'il ne fait pas comme il avait prévu ou souhaité, car le réalisé n'a pas le monopole du réel, d'où l'intérêt scientifique d'appréhender « *l'activité empêchée, retirée, occultée ou repliée* » (Clot & coll., 2000, p. 18).

Les préoccupations regroupent notamment l'ensemble des questionnements professionnels, dans et sur l'activité, qui les amènent à prendre des décisions, parfois difficiles, sortes de compromis opératoires pour se sortir de dilemmes ou dépasser difficultés et obstacles. Les préoccupations sont donc notre principal objet de recherche dans cette approche compréhensive et clinique de l'activité enseignante, ici les pratiques évaluatives dans les classes sans notes dans un collège d'éducation prioritaire renforcée. Mais se centrer sur les préoccupations des professionnels est également notre moyen d'action dans les GRD, ou les recherches collaboratives en général, qui sont des démarches qui partent des besoins réels des professionnels. Identifier les préoccupations professionnelles permet donc de partir réellement du terrain, du point de vue des acteurs, de leurs difficultés et de leurs attentes, notamment en matière de formation. Les préoccupations pédagogiques et didactiques des enseignants sont donc à la fois objet et démarche de recherche, objectif et stratégie, fin et moyen.

Nous nous sommes donc engagé dans ce projet de recherche avec notre cadrage théorique de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Saujat, 2007) qui se fonde sur la distinction conceptuelle tâche-activité. Tout comme les recherches collaboratives ou participatives, l'ergonomie propose une approche compréhensive des préoccupations des professionnels (Clot, 1999 ; Faïta & Saujat, 2010) ou « *pré-occupations* » (Curie & Dupuy, 1996) qui vise à comprendre l'activité du point de vue du sujet. Notre principal objectif de recherche était donc de comprendre les préoccupations de chaque enseignant au prise avec des compromis entre « *ce qu'on [lui] demande* » (la tâche, donc les prescriptions) et « *ce que ça lui demande* » (Saujat, 2007), ici pour évaluer sans les notes (*son activité enseignante*). Si la demande d'accompagnement est venue du terrain, elle nous a conduit sur les difficultés de ces professionnels, ce qui est classique en ergonomie (Wisner, 1995) : celle des enseignants confrontés à l'expérimentation des « classes sans notes » les obligeant à changer radicalement leurs pratiques évaluatives.

2. UN DÉROULEMENT MÉTHODOLOGIQUE AU PRISE AVEC LE RÉEL DU TERRAIN

Nous nous sommes engagés dans ce GRD en suivant certains principes méthodologiques des recherches collaboratives, largement décrites par nos collègues québécois (Bednarz, 2013 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001 ; Morrissette, 2012 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Ces démarches s'appuient sur un rapprochement des professionnels et des chercheurs, comme nous l'avons expliqué en introduction de cet article. Elles sont qualifiées de « *bottom-up* » car elles partent du point de vue des acteurs de terrain sur leurs propres pra-

tiques, à l'opposé des approches classiques *top-down*, c'est-à-dire descendantes et en extériorité de la part du chercheur (Bednarz, Desgagné, Diallo & Poirier, 2001). Ces démarches collaboratives ou participatives ont bien entendu également été circonscrites en France, comme les « *recherches avec* » de Monceau et Soulière (2017), parfois avec une grande variété, et articulant des visées heuristiques, praxéologiques et critiques, de façons différentes (Marcel et Rinaudo (dir.), 2020). Pour notre part, nous avons tenté de respecter les trois principales étapes de la recherche collaborative définie par Desgagné, et *al.* (2001), car elles nous ont paru structurantes, même si leur délimitation n'est pas toujours évidente : l'étape de « *cosituation* », celle de « *coopération* », et la « *coproduction* ».

L'étape appelée « *cosituation* » sert à délimiter les périmètres de la recherche, ses liens avec les enjeux de formation, et les règles des futures collaborations entre chercheurs et professionnels. Il s'agit de définir collectivement les objectifs des deux communautés de pratiques : recherche et accompagnement pour les chercheurs ; attentes de formation et développement professionnel pour les enseignants.

En septembre 2016, une réunion a tenté de rassembler un grand nombre d'acteurs intéressés pour s'impliquer dans ce GRD REP+ : les équipes de direction des trois collèges d'éducation prioritaire renforcée de l'académie, les responsables du CARDIE (Centre académique en recherche-développement, innovation et expérimentation), et une dizaine de chercheurs en éducation, essentiellement didacticiens. Chacun a essayé de rapporter ce qui lui semblait fondamental dans les attentes du terrain, c'est-à-dire des enseignants des écoles et collèges. Les constats ont fait suite aux attentes, voire aux espoirs, en matière de formations (notamment en mathématiques), d'accompagnement des chercheurs pour comprendre les « points de blocage », d'évaluation « scientifique » des pratiques afin de savoir si les équipes allaient dans les bonnes directions. Finalement, trois thématiques ont été choisies pour l'ensemble de ce GRD : (1) les pratiques de co-enseignement, (2) le développement des compétences langagières, et (3) les pratiques d'évaluation.

Nous avons choisi la troisième thématique suite à la sollicitation de la Principale du collège de Caen, avec qui nous avions déjà collaboré auparavant. Elle nous a présenté les questionnements de bon nombre de « *ses* » enseignants en matière de pratiques évaluatives depuis qu'ils sont investis dans l'expérimentation des « *classes sans notes* ». La confiance réciproque préexistante a facilité les premiers échanges de cette collaboration. La première réunion avec des enseignants de cet établissement s'est déroulée en octobre 2016. Elle a permis de faire s'exprimer les acteurs de terrain impliqués dans ce GRD par rapport à leur vécu des classes sans notes, leurs impressions, leurs satisfactions, mais aussi, leurs questionnements et leurs doutes. Toutes ces rencontres ont été enregistrées et retranscrites afin de constituer des données sur lesquelles tous les participants à la recherche collaborative peuvent revenir, potentiellement. Ces données ont été complétées par les documents de travail transmis par la direction de l'établissement sur la mise en place des classes sans notes. Au cours de cette première rencontre formelle avec une partie de l'équipe pédagogique, leurs premières demandes de formation ont ciblé le lien évaluation-motivation, afin de mieux comprendre les

raisons qui peuvent expliquer les différents degrés d'implication de leurs élèves dans leurs apprentissages, avec ou sans les notes.

La frontière entre l'étape de « *cosituation* » et celle de « *coopération* » n'est pas si évidentes à délimiter, mais nous avons considéré, *a posteriori*, que cette seconde phase a commencé en novembre 2016 par un entretien collectif mené avec les trois co-pilotes du réseau d'éducation prioritaire renforcé : la principale du collège, l'inspecteur pédagogique régional du second degré et l'inspectrice du premier degré, mais également la coordonnatrice du REP+ et le principal adjoint du collège en poste depuis le début de l'expérimentation (contrairement à la principale arrivée un an auparavant). Nous souhaitions mieux comprendre la mise en place des classes sans notes dans ce collège, les évolutions, les éventuelles difficultés et les questionnements qui en découlent. Nous avons regroupé les enseignants par champs disciplinaires afin de mener des entretiens collectifs de type *focus group* (groupe de discussion), méthode qualitative qui favorise l'émergence des perceptions, des représentations, des croyances et des zones de résistances (Krueger, 1993). Nous avons cherché à les faire parler, expliciter et finalement à échanger entre eux sur leurs pratiques évaluatives sans les notes. La posture et la juste distance pour mener ce groupe de discussion ne sont pas évidents à trouver, entre les réticences voire la méfiance de certains enseignants, les réserves ou au contraire les impatiences à recevoir des conseils et des réponses quasi-immédiates à leurs questions.

En janvier 2017, le premier *focus group* a réuni six enseignants du pôle sciences (mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre). Deux mois plus tard, nous avons échangé avec huit enseignants du pôle lettres (français, histoire-géographie, arts plastiques). En mai 2017, ce fut au tour du pôle langues vivantes étrangères et des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). En juin 2017, une *focus group* « bilan d'étape » a été organisée avec les différents pilotes des REP+, du CARDIE et les chercheurs impliqués dans ce GRD. Ces différents groupes de discussion ont permis aux participants de décrire certaines de leurs pratiques et de poser les principales questions autour de leurs difficultés, de leurs attentes, ou de leurs réussites et satisfactions, même modestes. D'un point de vue méthodologique, chaque *focus group* a été enregistré et retranscrit, complétant ainsi la collecte des matériaux de recherche, sur lesquels les étapes suivantes se sont appuyées.

Nous pourrions situer l'étape de coproduction à novembre 2017, quand nous avons fait le bilan des premiers groupes de discussion avec des enseignants du collège, afin d'échanger avec eux sur les principaux invariants de leurs pratiques évaluatives sans les notes et des principales difficultés soulignées. Certains enseignants ont alors pu apporter des précisions complémentaires sur leurs pratiques, ou poser des questions sur celles de leurs collègues, ce qui nous a aidés à collectivement identifier les principales préoccupations et de préciser les besoins de formation de l'équipe pédagogique. Cette rencontre a permis de valider collectivement les hypothèses de travail, en matière de réussites, mais également de dilemmes professionnels autour des pratiques évaluatives sans les notes, soulevant parfois de nouveaux questionnements et besoins de formation ou d'accompagnement.

En avril 2018, le rectorat a financé une journée

entière de formation (officiellement six heures, mais les échanges ont duré plus longtemps) que nous avons préparé en étroite collaboration avec l'équipe, et animé avec un collègue formateur, sur les thématiques suivantes : des comparaisons internationales sur les pratiques scolaires de notations ; les natures et les fonctions des évaluations ; les critères de validation des compétences ; l'auto-évaluation ; les liens entre évaluation et motivation. En juin 2018, nous avons fait un bilan de nos interventions avec l'équipe de direction du collège, puis une journée d'étude a été organisée en décembre 2018 afin de présenter les résultats des différents travaux de recherche menés lors de ce GRD REP+. Notons que le changement d'équipe de direction de l'établissement a marqué la fin de notre collaboration, avec une perte de contact et des temporalités de travail très différentes.

3. DES GROUPES DE DISCUSSION ET D'ÉCHANGES DE PRATIQUES À VISÉE FORMATIVE

Nous avons donc mené des *focus groups*, ou groupes de discussion ciblés sur une problématique : ici les pratiques évaluatives sans les notes au collège. Leur principale fonction est d'offrir un espace d'échanges, de dialogue et d'écoute autour des pratiques évaluatives, des questionnements, des doutes, des difficultés ou bien entendu des réussites à valoriser. L'idée de réunir dans un premier temps les enseignants des mêmes disciplines nous a été dictée pour plusieurs raisons. Premièrement, ces enseignants de réseau d'éducation prioritaire renforcée sont déjà très sollicités chaque semaine pour des concertations obligatoires, ce qui limite leurs disponibilités. Deuxièmement, les enseignants des mêmes disciplines se connaissent souvent bien car ils partagent des formations ensemble, ou des outils car ils rencontrent les mêmes difficultés didactiques.

Nous avons animé ces groupes de discussion, et les réunions collectives qui ont suivi dans l'esprit des « *disputes professionnelles réglées* » préconisées par Yves Clot (2006, p. 170). Il s'agit de chercher à favoriser des échanges entre les professionnels autour de leurs pratiques, de leurs préoccupations et difficultés « *en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité professionnelle* » (Clot, 2006, p. 169). Les réactions et les analyses des collègues sont intéressantes pour enrichir les échanges. Il n'y a pas que le chercheur qui est autorisé à commenter telle ou telle pratique ou difficulté, bien au contraire, car certains enseignants ont déjà des éléments de réponse ou d'analyse par leur propre expérience. Ces groupes de discussion permettent entre autres de mettre à jour des disparités dans les pratiques professionnelles (ici d'évaluation des élèves) et dans les questionnements des collègues d'une même équipe pédagogique. La vigilance à l'écoute réciproque est de mise, pour bien s'entendre et ainsi se comprendre, et espérer ensuite apporter de premiers éléments de réponses, autant pratiques que parfois théoriques, comme par exemple sur les liens entre notation et motivation des élèves.

L'objectif de ces réunions est donc de développer ce que Clot et Faïta (2000) nomment la « *motricité du dialogue* » afin de permettre aux enseignants de mettre des mots sur leurs pratiques, leurs préoccupations ou leurs difficultés, parfois inhibées, de les confronter aux regards et à la discussion de leurs collègues et du chercheur. L'animation de ces

groupes de discussion se doit d'être relativement souple, avec quelques questionnements de relance, afin d'obtenir plus de précisions ou d'explicitations. C'est bien plus facile à dire ou à écrire qu'à faire en situation, bien entendu, avec parfois une nécessaire « *surveillance intellectuelle de soi* » (Bachelard, 1938), comme dans la façon de poser des questions pour susciter des explications, et des précisions sur les pratiques ou les questionnements des enseignants. C'est pourquoi maîtriser les techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994/2006) est un véritable atout, afin de ne pas trop induire les réponses, sur-interpréter, ou répéter des questions intuitives souvent inefficaces (Saillot, 2014).

Souvent évoqué comme principale condition de réussite de ces approches, le climat de confiance est ici primordial, ce qui nécessite un certain temps d'adaptation et d'interconnaissance avant de pouvoir se lancer dans ce type d'échanges. Ne pas adopter une position surplombante, du sachant ou de l'expert, et savoir reconnaître ses propres doutes et questionnements permet de progressivement gagner la confiance. Même si parfois les professionnels attendent des réponses rapides et de l'expertise immédiate, n'oublions pas qu'une recherche collaborative vise la co-construction de nouvelles connaissances, en réponse à des problématiques identifiées collectivement. Cette tension entre la position de l'expert et celle du pair correspond à la « *posture de non savoir* » considérée par Maela Paul (2004) comme l'un des invariants de l'accompagnement, avec l'écoute et le dialogue conscientisant pour aider l'autre à s'entendre dire, dans une perspective de prise de conscience, très importante dans une démarche réflexive liée à l'analyse de sa propre activité de travail. Lorsque certains témoignent de leurs pratiques en réponse aux questions de leurs collègues, cela permet à ces derniers d'« *élargir leur propre rayon d'action* » (Clot et *al.*, 2000, p. 17). C'est ici que se tisse l'une des principales dimensions formatives de ces groupes de discussion, complétés par d'autres échanges lors de la journée de formation d'avril 2018, pendant laquelle nous avons tenté de répondre aux demandes des enseignants par quelques apports théoriques (notions de motivation, de notation, d'évaluation, de compétences).

4. DES RÉSULTATS PUBLIÉS, MAIS QUELQUES FRUSTRATIONS

Ce travail de co-construction de l'analyse entre le chercheur et les professionnels du terrain sur leurs propres pratiques ou questionnements s'inscrit donc dans une forme de boucles itératives qui apportent progressivement une « *double vraisemblance* » (Dubet, 1994, cité par Desgagné & *al*, 2001). L'objectif est de combiner pertinence sociale et rigueur scientifique, afin de permettre à l'activité réflexive des enseignants, d'être à la fois approche de formation et dispositif de collecte de données. Cette collaboration a permis d'identifier progressivement six principales préoccupations mises en avant par les enseignants eux-mêmes, en lien avec leurs pratiques évaluatives sans les notes, mais avec des compétences :

(1) des préoccupations techniques autour des changements d'outil numérique ;
(2) des préoccupations autour de la communication des résultats des évaluations ;
(3) des préoccupations autour de la validation des compétences ;
(4) des préoccupations autour des objets d'évaluation ;
(5) des préoccupations autour de la cohérence

des situations d'apprentissage proposées aux élèves ;

(6) des préoccupations autour de la fonction des évaluations.

Les groupes de discussion nous ont permis d'identifier ces six préoccupations chez les enseignants confrontés à cette innovation, mais ces échanges ont également permis de repérer dans les prescriptions et dans les discours institutionnels deux principales ambiguïtés autour de l'expérimentation des classes sans notes : une première ambiguïté sémantique sur les trois formules associées à cette expérimentation (les classes sans notes, l'évaluation sans notes, et l'évaluation par compétences) qui induisent des malentendus entre *outil* et *objet* d'évaluation. Une seconde ambigüité en découle dans les prescriptions sur l'articulation jugée impossible ou antinomique entre les notes et les compétences, préférant substituer complètement une approche par une autre. Cette stratégie institutionnelle a sans doute cherché à rompre avec « un système pollué par les notes, les moyennes et parfois les classements » (Étienne, 2016, p. 109).

Les expérimentations des « *classes sans notes* » visent finalement un changement de regard et de pratiques sur les pratiques évaluatives afin de les orienter vers des dimensions plus formatives et intégrées aux situations d'enseignement-apprentissage (Mottier Lopez, 2015a). Nos travaux sur les pratiques d'étayage et d'ajustement (Saillot, 2015, 2020) vont dans ce sens en soulignant l'importance des gestes professionnels d'observation et d'écoute, afin de prélever *in situ* les informations nécessaires pour des régulations qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage (Mottier Lopez, 2015a, 2015b, Mottier Lopez & Laveault, 2008).

Ces finalités sont d'ailleurs explicitement formulées dans le rapport du jury de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves (2015) qui rappelle que toute note chiffrée « *ne traduit qu'imparfaitement la réalité des compétences effectivement maîtrisées* » (p. 9). Ce rapport appelle les équipes pédagogiques à « *généraliser l'abandon de la notation chiffrée tout au long des cycles 1, 2 et 3, classe de sixième comprise, et de la remplacer par un autre type de codage reflétant la situation de l'élève dans le cadre d'une évaluation formative de ses compétences* » (p. 9).

Les détails de nos analyses des préoccupations des enseignants en matière de pratiques évaluatives sans les notes (avec des précisons méthodologiques et des verbatim) ont été publiés dans la revue scientifique internationale *Mesure et évaluation en éducation*, adossée à l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMEE), à présent gratuitement en ligne sur le site d'Erudit (Saillot, 2019). Même si nous avons pu finaliser un travail scientifique intéressant, nous savons qu'il y a eu certaines frustrations de part et d'autre, qui donnent à réfléchir sur la conduite de nos prochaines recherches collaboratives de type GRD.

Pour le chercheur que nous sommes, certaines étapes n'ont pas été évidentes à mettre en place. Dès la première réunion collective, nous avons ressenti certains malentendus entre les attentes du terrain et les propositions des chercheurs, tant au niveau des possibilités, des priorités que des temporalités. Nous nous permettons également de questionner une forme d'ambiguïté qui consiste à vouloir partir des préoccupations réelles du terrain tout en passant par la médiation de responsables institutionnels, à la fois porte-paroles des enseignants et porte-paroles des attentes officielles en

matière d'innovation pédagogique. Dit autrement, comment identifier et répondre aux besoins réels de formation des enseignants, de leur propre point de vue, tout en visant de nouvelles pratiques attendues par l'Institution ?

Nous partageons également la frustration des acteurs de terrain à propos des différences importantes de temporalités, entre le temps relativement long de la recherche, le niveau intermédiaire de la formation (mais dont les effets ne peuvent se voir aisément), et l'urgence des réalités pédagogiques quotidiennes. Ces différentes temporalités sont également marquées par des discontinuités entre les différentes phases du GRD, voire parfois entre deux entretiens d'une même phase, à cause de contraintes trop importantes de part et d'autre. Nous avons surtout ressenti cette frustration lorsqu'il a fallu reporter des entretiens ou des groupes de discussion à cause d'une sur-sollicitation des équipes pédagogiques des réseaux d'éducation prioritaire, réunies fréquemment pour des concertations diverses et variées. Nous savons que du côté enseignants, dans les étapes finales, les pauses nécessaires au travail d'écriture scientifique pour viser une publication, ne sont guère compatibles avec leurs attentes des résultats des analyses, qui ne peuvent pas se faire totalement tant que la procédure d'expertise n'est pas validée. Ces exigences scientifiques de publication, qui pilotent la vie des chercheurs, peut-être trop d'ailleurs, accentuent les discontinuités et peuvent même entrainer une certaine déception voire une perte de sens de l'action menée qui revêt alors une dimension plus individuelle que collective.

De plus, tous les projets de recherche de ce GRD n'ont pas avancé à la même vitesse, avec des réalités contextuelles spécifiques à chaque établissement, des approches scientifiques et des animations d'équipes différentes, ce qui a retardé la journée d'étude pour la restitution aux équipes de terrain. Certains chefs d'établissement ont quitté les réseaux d'éducation prioritaire renforcée, ce qui a créé une forme de rupture dans les relations avec certains chercheurs. Certaines déceptions des équipes de terrain ont parfois limité les engagements de chacun.

En dehors de ces difficultés, certains enseignants ont souligné la difficulté à intégrer les temps spécifiques de collaboration au GRD à leurs obligations déjà importantes en matière de concertations dans le contexte des réformes de l'éducation prioritaire renforcée. Ces temps de collaboration au GRD sont considérés comme un plus en matière de formation induite, mais ne débouchent sur aucune contrepartie financière, ni institutionnalisation officielle dans l'emploi du temps des enseignants. Ces difficultés sont encore plus criantes pour les professeurs des écoles que pour les enseignants du second degré. Nous avions déjà souligné dans nos travaux sur le dispositif « *plus de maîtres que de classes* » (Saillot & Malmaison, 2018) l'importance de la reconnaissance des pratiques collaboratives, qui sont des compétences de plus en plus prescrites mais difficiles à institutionnaliser et à valoriser, tant d'un point de vue organisationnel que financier. Même si les équipes des réseaux d'éducation prioritaire ont vu ces dernières années leurs indemnités augmenter avec leurs temps de concertations obligatoires, il nous semble important d'inscrire les participations aux GRD (ou toutes autres recherches collaboratives) dans des temps de concertation institutionnalisés dans les emplois du temps.

CONCLUSION

Cet article a présenté une recherche collaborative menée dans le cadre du GRD sur l'éducation prioritaire dans l'académie de Caen, en insistant sur les étapes qui ont structuré ce travail, et l'approche choisie pour faire parler le terrain et identifier les préoccupations des enseignants, qui sont à la fois moyen et fin de cette démarche. Les résultats et les principales données ont été publiées auparavant (Saillot, 2019). Dans cet article, nous avons notamment souhaité souligner quelques difficultés que nous avons identifiées, ce « nous » représentant autant le point de vue du chercheur que celui des enseignants qui ont participé à cette recherche collaborative, souvent avec une certaine satisfaction, mais parfois aussi avec quelques frustrations. Cette contribution souligne finalement certaines problématiques caractéristiques liées aux pratiques et dispositifs d'accompagnement de l'innovation, notamment avec un pilotage de l'Institution. Aux difficultés des pratiques d'accompagnement, souvent soulignées par Maela Paul (2004, 2016), qui soulèvent des enjeux éthiques (Beauvais, 2004), s'ajoutent les ambiguïtés de l'approche de l'innovation, avec des tensions entre perspectives émancipatrices de transformation des pratiques, du point de vue des acteurs (Cros, 1997) et attentes institutionnelles parfois perçues comme étant trop cadrantes par les professionnels. En effet, pour Françoise Cros, l'innovation se questionne plutôt à l'aune d'un contexte particulier, et une histoire singulière, du point de vue des professionnels eux-mêmes, « *en vue d'une amélioration* », (1997, p. 525). Ces démarches de transformations, de changements de pratiques, que l'on pourrait qualifier d'innovations, peuvent être appréhendées au prisme d'une double tension : entre rupture et continuité d'un côté, et entre résistance et engagement de l'autre (Rinaudo et Tavignot, 2016).

Les recherches collaboratives sont parfois un moyen de développer des formes d'accompagnement de l'innovation, en renforçant les réflexions communes entre acteurs de terrain et chercheurs, basées sur une relation de confiance, à construire dans une forme de « parité d'estime[1] », qui nécessitent des régulations et des ajustements, intersubjectifs (vers autrui) mais aussi intrasubjectifs (vers soi-même), pour réellement identifier les besoins et les préoccupations des personnes accompagnées (Saillot, 2020). Dans des accompagnements sur les lieux de travail, ces approches cliniques permettent d'appréhender le réel de l'activité (Clot, 1999), composé de dilemmes, de questionnements, de préoccupations, et de difficultés, et ainsi de progressivement inférer des « besoins professionnels particuliers » (Laville et Saillot, 2021).
Mottier Lopez (2015b) a souligné l'intérêt des recherches collaboratives ou participatives pour accompagner un changement de pratiques grâce à des collaborations étroites enseignants-chercheurs-formateurs qui favorisent une approche compréhensive des pratiques et des prises de conscience, sources de développement professionnel pour les uns et de savoirs scientifiques pour les autres (Desgagné et *al.*, 1997, 2001). Nous pensons qu'il est donc important de poursuivre les GRD, et toutes formes de recherches collaboratives ou participatives, mais en leur donnant réellement toutes les chances de réussir, notamment en institutionnalisant (dans l'emploi du temps, et avec des rémunérations) des temps de concertations, afin de garantir l'ambition scientifique et formative des

1. Notion issue de recherches en sciences de l'éducation de « l'école de Tours », dans la mouvance de Gaston Pineau, à partir des travaux de Geay qui lui, parlait de « co-responsabilité », assez proches des exigences éthiques de la réciprocité.

visées épistémiques (produire des connaissances scientifiques), praxéologiques et transformatives (faire évoluer les pratiques des professionnels, donc innover).

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série* 1, p. 5-16.
Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. Dans E. Gentaz & P. Dessus (dir.). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (p. 155-168). Paris : Dunod.
Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement, dossier « De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie », *Savoirs, n°6, Revue internationale de Recherches en éducation et formation des adultes*, Paris : L'Harmattan.
Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P., & Poirier, L. (2001). L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. Dans P. Jonnaert, & S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain (*p. 177-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), p. 1-11.
Buznic-Bourgeacq P., Le Guern A. L., Thémines J.-F., (2015). Coopérer au rythme de l'école : modes d'engagement des acteurs impliqués dans la mise en œuvre effective de la réforme des rythmes scolaires. Biennale *Coopérer* ?, CNAM, Paris.
Buznic-Bourgeacq P., Le Guern, A. L. et Thémines J.-F., (2019). « Changer de point de vue ! De la difficulté malheureuse à l'épreuve constructive : un effet des recherches collaboratives ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], p. 54 : http://journals.openedition.org/edso/8352
Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris : PUF.
Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, p. 165-177.
Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, p. 4, 7-42.
Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), p. 17-25.
Cros F. (1997). Innovation. Dans P. Champy, C. Eteve (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan Université.

Curie, J., & Dupuy, R. (1996). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur, dans Y. Clot (dir.). *Les histoires de la psychologie du travail* (p. 179-194). Toulouse : Octarès.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation,* 23 (2), p. 371-393.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris : Seuil.

Étienne, R. (2016). Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions. Apprendre à évaluer. *Éducation Permanente,* 3, 208, p. 101-113.

Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon & F. Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Québec : Presses Universitaires de Laval.

Klein, E. (2015). *Rapport du jury de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves,* Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Krueger, R. (1993). Quality control in *focus group* research. In D. Morgan (Eds.). Sucessful *focus groups* (p. 65-87). Newbury Park, London, New Delhi: Sage Focus Edition.

Laville, M. et Saillot, E. (2021). Des élèves à besoins éducatifs particuliers aux enseignants à besoins professionnels particuliers. Quand la vulnérabilité s'immisce dans le quotidien des pratiques, dans M. Laville et P. Mazereau, *Vulnérabilités en écho dans les métiers relationnels : les savoirs professionnels interrogés.* Nîmes : INS HEA-Champ social.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research : working with, not working onetc. *Educational Leadership*, 43(5), p. 29-32.

Marcel, J.-F., et Rinaudo, J.-L. (dir.) (2020). Visées heuristiques, praxéologiques et critiques dans les recherches participatives, *Éducation et socialisation* [En ligne], p. 33 : https://journals.openedition.org/questionsvives/4518

Monceau, G. & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 45 : http://journals.openedition.org/edso/2525

Morrissette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, p. 200-214.

Morrissette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118–144.

Morrissette, J., Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 27-43). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2015a). *Évaluations formative et certificative des apprentissages, enjeux pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2015b). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions vives, Recherches en éducation*, n° 23.

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation,* 30 (3), p. 465-482.

Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), p. 5-34.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement, Repères méthodologiques et ressources théoriques.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Rinaudo, J.-L. et Tavignot, P. (dir.) (2016). *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets.* L'Harmattan. Collection Pédagogie, crises, mémoires, repères.

Saillot, E. (2014). Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire. *Questions vives, Recherches en éducation* (Aix-Marseille), p. 21.

Saillot, E. (2015). Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°34, p. 121-137.

Saillot, É. (2019). Évaluation par compétences : les préoccupations des enseignants en matière d'évaluation au cours d'une expérimentation des « classes sans notes » dans un collège français. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), p. 35–61. https://doi.org/10.7202/1071515ar

Saillot, E. (2020). *S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustemen*t. L'Harmattan. Collection Pédagogie, crises, mémoires, repères.

Saillot, E., & Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : Étude de cas dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes », *Éducation & socialisation, Les cahiers du CERFEE*.

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.). *Enseigner* (p. 179-188). Paris : PUF.

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interacçoes*, 27, p. 118-138.

Vermersch, P. (1994/2006 5e éd.). *L'Entretien d'explicitation.* Paris : ESF.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie.* Toulouse : Octarès.