



Un métier transform



**LE MÉTIER
D'ENSEIGNANT EST
DE PLUS EN PLUS
COMPLEXE. NUL N'EN
DOUTE ET SURTOUT
PAS LES PREMIERS
INTÉRESSÉS QUI SONT
DEMANDEURS
D'ÉVOLUTIONS.**

Q

uand le 24 septembre dernier, le premier ministre en personne, François Fillon, avec le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos installent une commission chargée d'étudier et de redéfinir l'évolution du métier d'enseignant, ils envoient un message qui semble ne plus feindre d'ignorer une réalité dénoncée depuis quelques années par l'ensemble des praticiens : enseigner devient un métier plus difficile. La lettre de mission adressée à Marcel Pochard, président de la commission, et signée de la main du locataire de la rue de Grenelle pourrait même faire œuvre d'un premier constat partagé. « Les enseignants doivent aujourd'hui faire face à des sollicitations et des exigences de plus en plus complexes ». Nul doute que les intéressés y retrouveront une part de leur vécu et des sentiments qui les animent. A l'inverse, ils pourraient être dubitatifs sur la capacité du ministère à tracer des pistes efficaces d'amélioration de leurs conditions d'enseignement tant la faiblesse des marges de manœuvre budgétaires reste criante.

EMPILEMENT DES MISSIONS JUSQU'À L'INFLATION

Il est vrai que l'implication et l'engagement des enseignants certes nécessaires, ne suffisent pas à eux seuls à répondre à l'accroissement des missions assignées à l'école. De ce point de vue, les études ne se trompent pas. Celle menée en 2005 par Eurydice indique que « les ensei-

en quête de profession



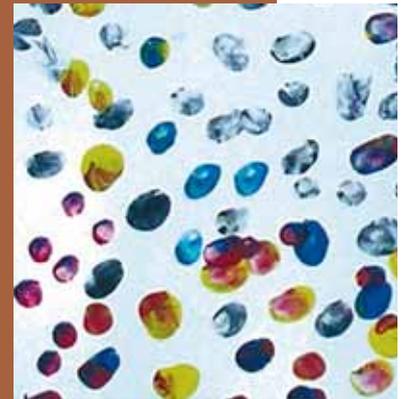
gnants sont effectivement soumis à de multiples exigences et demandes éducatives ». Pour preuve, les prescriptions ministérielles se sont multipliées jusqu'à l'inflation parfois : enseignement des langues vivantes commençant à s'étendre au CE1, de l'informatique avec le passage du B2i, de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), de la sécurité routière, scolarisation des enfants en situation de handicap... Sans compter, comme le rappelle Bernard Rey, docteur en sciences humaines (p. 54), que l'évaluation de toutes ces compétences n'est pas sans poser de nombreuses difficultés. A côté de programmes déjà riches et ambitieux, cette accumulation s'apparente à un empilement de plus en plus coûteux pour l'activité enseignante.

UNE ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EN QUÊTE DE PROFESSIONNALISATION

Normal alors, comme le révèle une étude de la DEP, que 53 % des enseignants vivent le métier comme de plus en plus difficile contre 37 % en 2001. Pour enseigner, il faut être pédagogue, psychologue, sociologue, éducateur, didacticien dans des classes de plus en plus hétérogènes et aux effectifs de plus en plus... chargés. Sans oublier les familles qu'il faut associer, rassurer dans « un climat d'angoisse scolaire » comme l'analyse Faride Hamana, président de la FCPE. Les questions qui percutent les enseignants sont alors nombreuses et les ateliers animés lors de cette université en mettent quelques unes en exergue. Alain Bourgarel de l'OZP insiste entre autre sur le défi de la pédagogie et de la mise en place de dispositifs pour aider les enfants à réussir dans les territoires de relégation que sont les ZEP (p. 58). Catherine Dorison, maître de conférence à l'IUFM de Versailles parle de l'enjeu d'une bonne articulation du travail des RASED avec les enseignants des classes (p. 56). Jacky Caillier, universitaire en sciences du lan-

gage montre comment les dispositifs de tutorat créent des interactions favorisant le langage des enfants (p. 64).

Des sujets récurrents qui s'intéressent aux apprentissages des élèves, à leurs difficultés, et aux stratégies pédagogiques qui seraient susceptibles d'apporter en la matière des réponses. Autant de préoccupations au cœur de l'activité enseignante qui rendent impérative une professionnalisation du métier d'enseignant. Ce n'est pas seulement un art, un don ou une vocation. C'est un métier qui requiert des compétences nombreuses, complexes, autour de savoirs qui ne se limitent pas seulement aux gestes professionnels, mais qui également s'attaquent à la ...



Un métier de l'humain

Etre enseignant ne se résume pas à être en classe comme pourrait le faire penser la manière dont s'abordent systématiquement les discussions sur la profession d'enseignant. Il ne faut pas esquiver le fait que ce métier est un « métier de l'humain » avec toutes ses implications subjectives et inter-subjectives. Les enseignants se trouvent ainsi dans une interface entre la confrontation aux cadres institutionnels, aux normes et à l'ensemble des situations particulières d'enfants/élèves auxquelles ils doivent répondre. Ceci implique une posture éthique qui reste à construire. Dans les faits, le travail d'équipe devient aujourd'hui central : mise en œuvre des programmes d'enseignement, organisation des apprentissages, « montage » des projets. S'y ajoutent toutes les réunions de cycles, d'équipes éducatives, mais aussi toutes celles dans le cadre du travail pluriprofessionnel et avec des partenaires.

« Se former en permanence pour intégrer des savoirs nouveaux »



... didactique ou aux sciences de l'éducation.

DES PISTES D'ÉVOLUTION

Car le passage de la transmission des savoirs à leur construction par l'enfant invite les enseignants, à concevoir « dans une liberté pédagogique affirmée » des stratégies efficaces à condition pour cela qu'ils en aient les moyens. Frédéric Saujat, maître de conférence en Sciences de l'éducation avance un premier frein : « la responsabilité des enseignants est convoquée, mais sans possibilité effective d'exercer cette responsabilité dans la définition de leur travail ». Force est de constater que des enseignants recentrés sur des missions d'enseignement claires sont plus efficaces que lorsque celles-ci s'alourdissent ou se brouillent.

Tout comme la formation continue qui nécessite des allers retours incessants entre pratiques et théorie, entre expérience et apports fondamentaux. Elle doit permettre à l'enseignant de se livrer à une analyse réflexive. Sauf qu'en complète dilution, la formation est de plus en plus aux abonnés absents.

Enfin, comment concevoir, élaborer des réponses pédagogiques pertinentes et efficaces en restant dans un exercice solitaire du métier ? La nécessité de travail en équipe est de plus en plus perçue comme un élément essentiel de gestion de la classe et des apprentissages. Beaucoup d'enseignants en témoignent « je souhaiterais que des collègues viennent me voir travailler en classe pour m'aider ». Mais, faciliter les échanges, permettre les regards croisés, les collaborations fructueuses ne s'improvisent pas. Cela s'apprend, s'accompagne afin que les dispositifs eux aussi construits çà et là gagnent en professionnalisation. Encore du travail pour la commission.

Eh oui, c'est un VRAI métier

Des missions qui ont augmenté au fil du temps, des conditions d'exercice de plus en plus complexes et exigeantes dans une société en mutations. Ceci fait actuellement l'objet d'une concertation gouvernementale sous les auspices de la Commission Pochard. Mais la question du temps de travail n'y est guère abordée et la suppression par ailleurs de deux heures d'enseignement pour les élèves ne modifie en rien jusqu'à présent la définition des obligations de service, les enseignants restant devant les élèves. Résultat : le travail en équipe – incontournable pour résoudre les difficultés scolaires - ne bénéficie toujours pas d'une reconnaissance institutionnelle. Cela reste une forte revendication. Pour le SNUipp, la question de la réduction du temps de service à 18 heures devant élèves, avec une première étape à 24 heures continue d'être posée. De même la question des outils de travail et des conditions matérielles d'exercice (bureaux, ordinateurs, internet... mais aussi frais de déplacement). Les enseignants sont des professionnels qui tout au long de leur carrière doivent actualiser leurs connaissances et avoir une attitude réflexive sur leurs pratiques : ils ont besoin que le ministère assure réellement les formations nécessaires.

COMPÉTENCE À L'ÉCOLE



La conception de socle commun issu de la loi Fillon sur l'éducation de 2005, et dont découle l'évaluation des compétences, s'oppose à la culture commune partagée par la majorité des enseignants.

Les recherches montrent que l'ensemble des disciplines et activités, notamment celles mettant en jeu des processus de création, participent à l'acquisition des savoirs. Cette

**LA NOTION DE COMPÉTENCE A L'ÉCOLE :
INTÉRÊTS ET RISQUES
UN ATELIER ANIMÉ PAR BERNARD REY**

Un savoir ne se réduit pas à un agrégat d'informations

Que recouvre la notion de compétence scolaire ?

Une compétence, c'est tout simplement le fait de savoir exécuter une tâche. Mais à l'école, c'est un terme qui peut avoir beaucoup de sens différents.

Il peut renvoyer à des actes automatisables, tels qu'effectuer une soustraction ou mettre un verbe à l'imparfait. De telles procédures sont évidemment indispensables, mais on ne peut se limiter à elles. On peut, d'autre part, entendre par compétence le fait de savoir mobiliser ces procédures dans des situations originales et parfois complexes : par exemple « savoir rédiger un texte en tenant compte du destinataire » ou « savoir utiliser les opérations arithmétiques dans des situations variées ». Pour ma part, c'est ce sens-là qui me paraît intéressant.

Enfin, on entend parler parfois de compétences générales telles que « savoir résoudre un problème » ou « savoir traiter l'information ». Je suis méfiant à l'égard de compétences ainsi formulées, car elles recouvrent des activités intellectuelles qui n'ont rien à voir les unes avec les

autres. C'est se payer de mots que de vouloir les faire acquérir à l'école et encore plus de vouloir les évaluer.

Comment se situe-t-elle par rapport à celle de savoir ?

Si on entend par compétence le fait de savoir mobiliser des procédures acquises dans des situations relativement nouvelles, alors tout savoir exige des compétences. Car un savoir, au sens fort du terme, ne se réduit pas à un agrégat d'informations ; c'est plutôt un ensemble d'énoncés liés entre eux et qui permet de comprendre un aspect de la réalité : c'est le cas des mathématiques, des sciences, des connaissances sur la langue, de l'histoire, etc. Entrer dans des savoirs ainsi compris, c'est posséder des compétences. Et, à l'inverse, il n'y a pas de compétence sans savoir (sauf si on envisage ces prétendues compétences « générales » dont je viens de parler et qui, à mon sens, ne correspondent à rien).

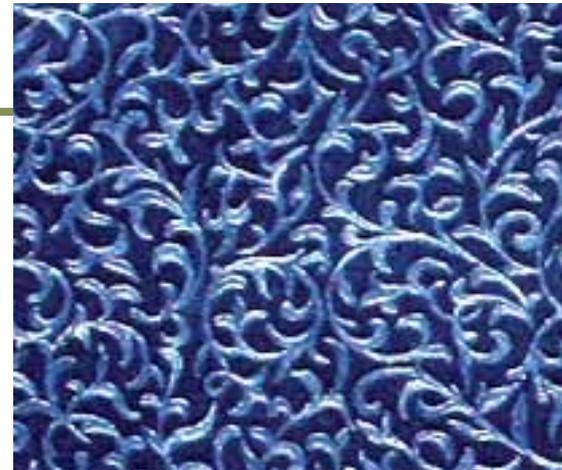
Depuis quand cette notion de compétence scolaire est-elle

apparue dans le système éducatif ?

Elle est au confluent de plusieurs évolutions. Dans les années 80, on voulait que l'enseignant se fixe, pour chaque séquence, des « objectifs ». Mais on s'est rendu compte que cela conduisait à ce que les élèves sachent exécuter des opérations stéréotypées et étroitement limitées. On a vu alors apparaître la notion de compétence comme une tentative pour éviter ce découpage exagéré des apprentissages. Dans le même temps, des compétences étaient mises en place au sein de l'enseignement professionnel, en liaison avec le monde du travail.

Enfin, la loi d'orientation de 1989 avait déjà introduit un référentiel de compétences pour l'école primaire, même s'il a été un peu oublié depuis lors.

Pourquoi cette volonté institutionnelle d'introduire un référentiel de compétences à l'école, notamment à travers la loi Fillon de 2005 ?



Il m'est difficile de répondre à la place des responsables politiques du système éducatif. Je dirais, en dépassant le cas de la France, que si aujourd'hui dans beaucoup de pays on introduit des référentiels de compétences scolaires, c'est pour tenter de faire connaître et d'unifier les attentes vis-à-vis de l'école. Par là, le pouvoir politique dit aux enseignants : « Voilà ce que vous devez faire acquérir par TOUS les élèves ». On est proche ainsi d'une obligation de résultats imposés aux enseignants.

En quoi peut-il être bénéfique aux élèves et aux enseignants ?

La notion de compétence attire l'attention sur le fait que les élèves doivent être



«L'évaluation des compétences soulève de nombreuses difficultés. La manière dont on va demander aux enseignants d'évaluer sera déterminante.»

diversité de la culture commune est porteuse d'une éducation ambitieuse permettant l'autonomie, la responsabilisation, l'acquisition d'esprit critique... On ne peut préparer les enfants à la complexité du monde, en éludant cette complexité, mais au contraire en la rendant lisible et en leur donnant les clés pour la lire.

Cette exigence éducative et culturelle de haut niveau pour tous ne se retrouve pas dans la logique du socle commun, conçu plus comme un minimum plancher de savoirs à faire acquérir aux élèves.



Bernard Rey

PROFESSEUR DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES.

IL A PUBLIÉ AVEC V. CARETTE, A. DEFRANCE ET S. KAHN LES COMPÉTENCES À L'ÉCOLE : APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION (ÉDITIONS DE BOECK 2003).

capables d'utiliser ce qu'ils savent dans des situations

relativement inédites et non pas seulement d'exécuter à la demande des actes stéréotypés. Cela peut permettre de mieux préparer les élèves aux exigences du collège.

Quelles sont les limites relatives à l'évaluation de ces compétences ?

L'évaluation des compétences soulève de nombreuses difficultés. La manière dont on va

demander aux enseignants d'évaluer sera déterminante. Il va être difficile de préciser des critères et des indicateurs pour attester de l'acquisition de certaines compétences présentes dans le socle. Par ailleurs, est-on certain que ces compétences ne se recoupent pas au risque de sanctionner plusieurs fois un élève pour la même chose ? Une évaluation en culture mathématique, scientifique et technologique évalue également la bonne maîtrise de la langue. Les auteurs du socle commun ont-ils pensé à cette cohérence ?

Propos recueillis par
Arnaud Malaisé

Livret de compétence en expérimentation

Cette année se met en place, à titre expérimental, un livret de compétences devant attester la maîtrise des connaissances et des compétences relatives au socle commun pour chaque élève.

Il doit suivre l'élève du CE1 jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire en enregistrant la validation progressive de chacune des sept grandes compétences du socle commun.

Cette validation se fera à chacun de trois paliers : fin du CE1, fin du CM2 et fin de scolarité. Un palier intermédiaire a été également introduit en fin de sixième. Trois piliers du socle seront concernés en fin de CE1 (langue française, mathématiques, éducation civique), en CM2 ce sont les compétences des sept piliers qui seront évaluées.

Le livret inclut également les premier et deuxième niveaux de sécurité routière, le certificat de compétences de citoyen de sécurité civile "prévention et secours civiques de niveau 1", le brevet informatique et internet (B2i) et les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères.

Ce livret de compétences, qui devrait être simple, lisible et compréhensible par tous, ne se substitue pas aux outils existants dans les classes. Il ne devrait être accompagné d'aucun commentaire, la validation de la compétence visée se faisant par l'apposition de la date. Des premières grilles de références sont mises en ligne sur le site du ministère pour aider les enseignants à concevoir les évaluations nécessaires leur permettant de renseigner le livret de chaque élève.



ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS / NON SPÉCIALISÉS

**LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS
ET NON SPÉCIALISÉS : UN CAS PARTICULIER DE LA
DIVISION DU TRAVAIL A L'ÉCOLE PRIMAIRE.
UN ATELIER ANIMÉ PAR CATHERINE DORISON.**

Quid des maîtres spécialisés au sein des classes ?

*LES AIDES
SPÉCIALISÉES
SONT TRIPLES :
PSYCHOLOGIQUES,
PÉDAGOGIQUES ET
RÉÉDUCATIVES.*



L'avenir et la place des maîtres spécialisés a été au cœur de l'atelier. La formation Capa-sh E et G est jugée « inchangée » depuis la réforme du Capsais, « l'intervention individuelle auprès des élèves est toujours le modèle dominant ». Dans certains départements, les rééducateurs ont disparu car « personne n'est parti en formation depuis 15 ans ».

Cependant pour Catherine Dorison, la réforme du Capa-sh sous-tend « une augmentation du travail en collaboration des maîtres

spécialisés avec les maîtres ordinaires ». Collaboration questionnée par une enseignante trouvant à la fois « stigmatisant le fait de sortir des élèves des classes pour une prise en charge par le Rased » et peu pertinente l'intervention en classe du maître E, préférant des maîtres surnuméraires.

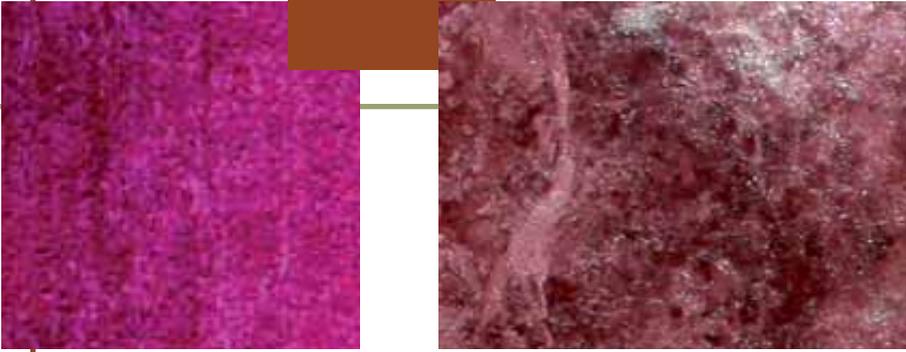
Mais qu'apporte spécifiquement un maître surnuméraire lorsqu'il est spécialisé ? Catherine Dorison estime qu'en étant familier des difficultés empêchant les apprentissages, « il peut être une personne-

La division du travail au sein des écoles primaires ne se limite pas à la collaboration entre les enseignants spécialisés et non spécialisés sur le traitement de la difficulté scolaire. Le modèle du collège, avec plusieurs intervenants au sein de la même classe, pénètre fortement l'école primaire. C'est très prégnant au cycle 3, où des décloisonnements sont organisés en vue du futur passage des élèves au collège. Dans le même temps, un débat est lancé par le ministère depuis plusieurs années sur la bivalence des enseignants des premières classes du collège. Mais cette bivalence n'est envisagée que pour des raisons budgétaires, faussant le débat sur son intérêt pédagogique.

ressource importante pour prévenir et désamorcer ces difficultés au sein des classes ordinaires ». Ce qui n'empêche pas des actions de remédiation en petit groupe hors de la classe, « seuls moments permettant de revenir sur les processus utilisés par les élèves ».

Autre fait pointé par les participants, le danger de l'externalisation du traitement de la difficulté scolaire qui existe déjà, comme le rappelle Catherine Dorison, pour les orthophonistes.

« Une remise en cause de la polyvalence dans les pratiques »



Inventer de nouvelles formes de collaboration

Quelles sont les formes de partage du travail à l'école ?

À côté de la forme institutionnelle de l'école primaire qui demeure « un maître, une classe », de nombreuses pratiques de partage du travail se sont instaurées au cours de ces 40 dernières années. Elles sont le fait d'intervenants extérieurs, de personnels non enseignants ou d'enseignants. Elles abordent différentes disciplines scolaires assez ciblées. L'EPS ou la musique peuvent être laissées à la charge d'un intervenant extérieur, tandis que les sciences ou l'histoire-géographie reviendront à un autre enseignant. Ces délégations sont presque totales dans le cas d'une collaboration avec un non enseignant, et partielles, sous la forme de décloisonnement, avec un enseignant.

Quels sont les facteurs à l'origine de cette division du travail ?

Elle est liée à des facteurs institutionnels ou organisationnels, avec des personnels supplémentaires relevant de l'Éducation nationale, ou obtenus par des politiques municipales. La division du travail n'est pas liée à une spécialisation des savoirs. Il n'y a pas de spécialisation due à un besoin de savoirs disciplinaires plus pointus.

Ce partage du travail remet-il en question la polyvalence des enseignants ?

La polyvalence est remise en cause de fait dans la mesure où certains enseignants se spécialisent et où des élèves ont affaire à plusieurs enseignants. Mais, et c'est frappant, cela n'aboutit à aucune conséquence en droit, personne ne revendique la fin de la polyvalence et une spécialisation des ensei-

gnants. Cette forme de division du travail est temporaire et réversible. Elle aboutit à une remise en cause de la polyvalence dans les pratiques mais pas au niveau institutionnel.

Quelles sont les spécificités du partage entre maîtres spécialisés et non spécialisés ?

Cette forme de division du travail a une histoire liée à des évolutions institutionnelles comportant le savoir comme enjeu, mais pas comme origine. La stabilité, la nomination sur des postes identifiés, la reconnaissance statutaire et la certification des maîtres spécialisés sont les grandes différences avec les autres formes de division du travail à l'école.

Comment s'est construite l'identité professionnelle de ces enseignants spécialisés ?

Cette culture professionnelle s'est construite dans les années 60 sur le mode du partage des savoirs avec les rééducateurs de CMPP et dans les années 70 avec une forte référence à la psychanalyse. L'évolution des savoirs sur la débilité et la dyslexie, ainsi qu'une critique d'ordre éthique, a remis en cause les classes de perfectionnement ce qui a également renforcé l'existence de maîtres spécialisés chargés de l'aide pédagogique.

Le modèle de prise en charge individuelle ou en petit groupe repose sur l'idée d'une séparation, d'une coupure avec ce qui se passe dans l'ordinaire de la classe. Cette séparation est due également aux difficultés pour ces maîtres à se faire accepter dans les écoles dans les années 70. L'absence du passage de la classe à la rééducation est liée aux conditions de travail à ce moment-là.

Actuellement, comment fonctionne la collaboration entre enseignants spécialisés et non spécialisés ?

L'évolution de la division globale du travail à l'école primaire transforme et précise les conditions de la collaboration entre enseignants spécialisés et non spécialisés. Elle amène également une élévation des attentes des maîtres ordinaires sur l'apport des maîtres spécialisés.

Cette collaboration peut porter de façon très pointue sur des disciplines comme le français et les mathématiques entraînant un échange très fort entre les enseignants.

Quel avenir pour cette collaboration, en particulier avec l'apport de la loi de 2005 ?

Deux points fondamentaux ont transformé fortement l'institution. La fermeture des classes spécialisées a abouti à la scolarisation des élèves en très grande difficulté dans les classes banales, notamment de cycle 3. De même, la loi de 2005 renforce la scolarisation individuelle des élèves en situation de handicap.

Ces évolutions changent la demande de collaboration de la part des enseignants qui devient très forte et précise sur l'aide aux élèves en grande difficulté. Elles poussent à inventer de nouvelles formes de collaboration.

Propos recueillis par
Arnaud Malaisé

Catherine Dorison



MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE
ET À L'IUVM DE VERSAILLES. ELLE A PUBLIÉ
« LA PLACE DE LA PÉDAGOGIE DANS LES RELATIONS
ENTRE ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS ET ENSEIGNANTS
DES CLASSES ORDINAIRES : DU TABOU À LA
COLLABORATION »
(LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION POUR L'ÈRE
NOUVELLE, VOL. 38, 2006)

EDUCATION PRIORITAIRE

**OU EN EST L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ?
UN ATELIER ANIMÉ PAR ALAIN BOURGAREL.**

Les ZEP au fil de l'histoire

*L'HISTOIRE DE
L'ÉDUCATION
PRIORITAIRE OSCILLE
ENTRE-TEMPS
D'IMPULSION ET DE
RÉGRESSION.*

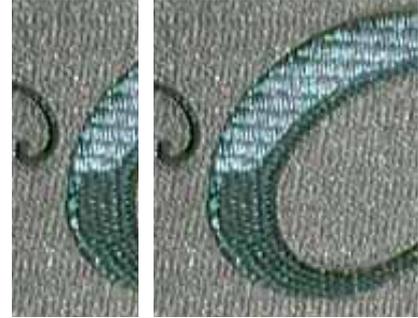


C'est en 1981 que l'éducation prioritaire a vu le jour en France. Le dispositif est directement inspiré du rapport Plowden élaboré dans les années 60 en Angleterre instituant, notamment, des « EPA » dont la traduction littérale est « zones d'éducation prioritaires ». Le concept de ZEP a permis aux acteurs de l'époque de sortir d'une difficulté à un moment où les filières spécialisées étaient marquées : pas de catégorisation des élèves mais des catégorisations de territoires.

Après sa création, l'histoire de l'éducation prioritaire oscille entre-temps d'impulsion et de régression. On peut utiliser le vocabulaire marin et parler de

trois « vagues » pour expliquer l'énergie politique et sa traduction dans les pratiques pédagogiques à certains moments (1981 — 1990 — 1998) et la disparition dans les sables qui suit (1984 — 1993 — 2000) : à trois moments, un ministre et l'ensemble des recteurs et IA ont impulsé une politique prioritaire et à trois autres il y eut le silence.

À partir de 2002, le dispositif territorial prioritaire cède la place à une période de confusion. Jusqu'à l'annonce fin 2005 du plan « Ambition réussite » manquant encore d'ambition pour la réussite de tous les élèves.



S

ilence radio sur les ZEP. Depuis la rentrée, la réforme « Ambition réussite » initiée par Gilles de Robien semble aujourd'hui suspendue. Sans régler les nombreuses insuffisances de sa mise en œuvre précipitée. On ne supprime pas l'éducation prioritaire mais on n'en parle plus. Depuis juillet 2007, il n'y a plus de chef de service, plus de Délégué national à l'Éducation prioritaire, plus de liste des ZEP sur le site du ministère. On ne sait pas plus quel sort sera fait aux écoles classées en EP2 et EP3 appelées à terme à sortir du dispositif. Le président de la République avait déclaré en janvier dernier qu'il « fallait déposer le bilan des ZEP » en les supprimant avant de se raviser. La secrétaire d'État à la politique de la Ville veut présenter un « Plan banlieue » en janvier prochain. Va-t-on maintenir les confusions entre différents départements ministériels à propos des ZEP, comme on le voit depuis 2003 ? Alors qu'au contraire, celles-ci ont aujourd'hui besoin d'une clarification de leurs missions sur qui fait quoi.

L'enjeu est poutasant de taille, pour ces territoires de relégation, où les équipes enseignantes bataillent ferme pour sortir du fatalisme de l'échec scolaire et de la reproduction sociale. Du rapport Moisan Simon en 1997 définissant les déterminants de la réussite scolaire en ZEP à celui de l'inspection générale en 2006 insistant sur le recentrage pédagogique, les pistes ne manquent pas. Elles s'articulent autour d'un réel pilotage local avec l'IEN, le coordonnateur, d'une politique de projet donnant sens à une action efficace des équipes, de maîtres supplémentaires pour mettre en œuvre les dispositifs, de soutien pédagogique pour conduire la classe avec de l'accompagnement et de la formation. De quoi briser le mutisme assourdissant du ministre.

« La réussite des élèves en ZEP. Un enjeu de démocratisation »



Alain Bourgarel

ALAIN BOURGAREL EST L'UN DES RESPONSABLES DE L'OZP (OBSERVATOIRE DES ZONES PRIORITAIRES) ET ANCIEN INSTITUTEUR.

Besoin d'appuis, d'accompagnement et d'un réel pilotage

Dans quel contexte est née la réforme « Ambition réussite » sur les ZEP lancée fin 2005, par le ministre de l'époque Gilles de Robien ?

Celle-ci arrive à la suite des émeutes de novembre dans les banlieues où il n'était plus possible de sembler ignorer l'existence de territoires de relégation. De plus, depuis 2002, les ZEP lancées en 1981 étaient dans une période de totale confusion : sentiment d'abandon des équipes, absence de pilotage des acteurs de terrain, vote de la loi Borloo qui instaure une mécanique hors Education nationale sans avoir réellement pensé l'articulation avec les enseignants. De fait, à l'époque, cette réforme fait sortir l'éducation prioritaire de son long silence et brise deux tabous.

Lesquels ?

D'abord, l'extension des territoires de l'éducation prioritaire. Il y avait 350 ZEP dans les années 80, 558 dans les années 90 et 1 189 aujourd'hui. C'est absurde, il n'y a pas de priorité possible quand elle s'applique à 1/4 ou 1/5^e des élèves. La réforme de 2005 a donc prévu le partage des ZEP et REP en 3 catégories, la dernière devant quitter l'éducation prioritaire. Seule la première a été délimitée : les réseaux ambition réussite (RAR) se définissant à partir d'un collège et ses écoles de recrutement. Et puis, la pédagogie a fait son entrée dans le débat. Depuis 20 ans, il était habituel de ne parler que de moyens financiers pour relater les avantages apportés aux ZEP : tant de postes, tant d'heures supplémentaires, etc. Or on sait que les déterminants de la réussite scolaire en ZEP (le rapport

Moisan-Simon de 1997) sont tout autres. Evidemment, des moyens convenables sont nécessaires. Ainsi, la création de postes supplémentaires, les professeurs référents, hors postes devant élèves pour les équipes de RAR, aurait pu rencontrer l'adhésion de tous — des postes en plus pour les équipes, voilà une vieille revendication syndicale — si cela avait été appliqué raisonnablement, c'est-à-dire en prenant le temps de trouver effectivement des collègues volontaires, admis par leurs pairs et compétents pour travailler aussi bien dans le premier que dans le second degré. Malgré la mauvaise mise en œuvre, cette mesure a fait progresser un peu les procédures de fonctionnement. Espérons qu'on n'en restera pas à cette avancée limitée.

Est-ce à dire que le reste de la réforme n'allait pas dans le bon sens ?

Celle-ci reste largement insuffisante et tend à privilégier une approche individuelle à celle de territoire. Depuis la rentrée, les ZEP ont disparu des discours ministériels. C'est inquiétant. Le rôle de l'école dans la réussite scolaire des enfants habitant des quartiers de relégation est immense. Il faut bien voir que le temps est compté. L'exclusion sociale se reproduit de génération en génération, on le sait depuis un demi-siècle. Il faut donc briser cet enchaînement par la réussite scolaire.

Quels efforts sont concrètement à por-

ter pour réussir une politique d'éducation prioritaire ?

Elle se doit d'être véritablement prioritaire. Sans l'exigence des enseignants qui s'y trouvent elle se limite à l'octroi de quelques sous. Avec eux, elle parvient à mettre en œuvre des projets pédagogiques adaptés aux problèmes locaux, des projets interde-

«
l'adhésion des élèves et de leurs parents.

Il faut que les équipes pédagogiques de ZEP qui sont au travail trouvent des appuis, un accompagnement, un soutien et un réel pilotage. On travaille toujours mieux quand on sait où l'on va. Une équipe pédagogique — au sens restreint — ne peut à elle seule changer le cours des choses. Il lui faut travailler avec les autres degrés et avec parents et partenaires locaux. Quand on sait que le travail avec des élèves est déjà fatigant, en ZEP particulièrement, on comprend que les postes supplémentaires sont nécessaires : postes de coordonnateur de ZEP, décharges de directions, heures de concertation, maîtres en plus, ... Il faudrait ajouter que la situation dans laquelle se trouvent les familles de nos élèves de ZEP devrait être transformée par des politiques sociales, de logement, d'urbanisme, de santé et d'emploi

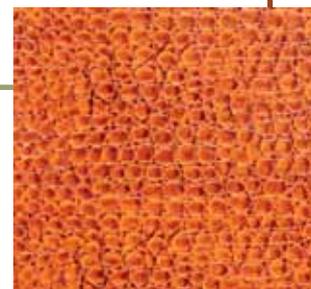
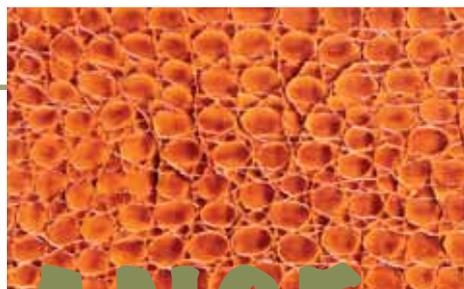
»

Il faut que les équipes pédagogiques de ZEP qui sont au travail trouvent des appuis, un accompagnement, un soutien et un réel pilotage. On travaille toujours mieux quand on sait où l'on va. Une équipe pédagogique — au sens restreint — ne peut à elle seule changer le cours des choses. Il lui faut travailler avec les autres degrés et avec parents et partenaires locaux. Quand on sait que le travail avec des élèves est déjà fatigant, en ZEP particulièrement, on comprend que les postes supplémentaires sont nécessaires : postes de coordonnateur de ZEP, décharges de directions, heures de concertation, maîtres en plus, ... Il faudrait ajouter que la situation dans laquelle se trouvent les familles de nos élèves de ZEP devrait être transformée par des politiques sociales, de logement, d'urbanisme, de santé et d'emploi qui résoudraient bon nombre de problèmes dont nous voyons les effets dans nos classes.

Propos recueillis par Sébastien Sihr

CULTURE DE LA PERFORMANCE

**CULTURE DE LA PERFORMANCE ET RESPONSABILITÉ
DÉCISIONNELLE. RÉFLEXIONS SUR QUELQUES QUESTIONS
ÉTHIQUES POSÉES AUX PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION.
UN ATELIER ANIMÉ PAR ANNICK VENTOSO Y FONT**



Le métier d'enseignant ne se résume pas à la classe. Il y a les différentes réunions, conseils de cycles, de maîtres, équipes éducatives, et les synthèses avec le Rased. La difficulté scolaire et éducative est généralement au cœur de ces échanges : il faut décider. Mais quelle est la posture de professionnels qui doivent décider pour d'autres, des élèves, leurs parents ? Surtout quand la difficulté d'un élève est aussi de fait la difficulté de l'enseignant. Les enseignants ont besoin de s'exprimer, d'échanger et de trouver des réponses. Mais la complexité des situations entre en conflit avec un fort cadre normatif et aboutit souvent à une impossibilité de le faire. Pour Annick Ventoso y Font, dépasser le sentiment de frustration impliquerait des prises d'initiative par des professionnels possédant une « posture avisée et autonome », une posture éthique. Là encore formation (conduites de réunion, écrits et traces professionnelles...), reconnaissance du travail d'équipe dans les écoles doivent être obtenus. Une réflexion s'ouvre aussi sur la construction de cette posture éthique.

Difficulté scolaire : au cœur et à cœur

*UNE POSTURE ÉTHIQUE
À DÉFINIR*



Les enfants en grande difficulté « ça nous prend l'esprit et le cœur ». On consacre beaucoup de temps aux livrets, alors qu'il en faudrait pour discuter en équipe, expliquer aux parents. Les nouvelles dispositions, comme le PPRE, « impactent nos pratiques ». Des pratiques qui deviennent très techniciennes, car elles s'adressent à « des élèves en train d'acquérir des compétences » et oublient que ce sont aussi « des enfants en train d'apprendre ». Des enseignants s'inquiètent de cette recherche d'efficacité qui, via les éva-

luations, « surdétermine nos catégories mentales et formate les enfants ».

Pourtant sur la très grande difficulté et le handicap, « les enseignants vont devoir travailler en équipe et on sera obligés de parler d'autres choses que de la performance ! ». La prise d'initiative, oui, mais aujourd'hui il faut beaucoup d'énergie aux équipes pour défendre leurs alternatives.

Annick Ventoso le reconnaît : « à l'école on va de l'exaspération à la réponse », sans passer par un travail d'élabora-

tion. Ce travail en équipe interroge aussi les modalités d'interactions entre les différents professionnels, en particulier entre les enseignants des classes et les enseignants de Rased. Pour ces derniers pas toujours facile de se situer quand la difficulté doit se parler tout autant du côté de l'élève que du côté de l'enseignant... Quelle communication, quelles collaborations quand la plupart des échanges se font « entre deux portes » dans l'urgence ?

« Ici c'est l'espace du doute, de l'implicite, du ressenti. »

Annick Ventoso y Font

DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
FORMATRICE AU D.ASH DE L'IUFM D'AQUITAINE

CULTURE DE LA PERFORMANCE ET RESPONSABILITÉ DÉCISIONNELLE
RÉFLEXIONS SUR QUELQUES QUESTIONS ÉTHIQUES POSÉES AUX PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION



Quels problèmes sont soulevés par les décisions que les enseignants prennent pour les élèves ?

Le fait de décider pour une personne qui n'est pas là est un acte qu'on a fini par banaliser et qui est extrêmement grave. Parmi les nombreuses décisions que prennent les enseignants, celles concernant les difficultés scolaires donnent lieu à des concertations collectives sur la base de données évaluatives. Et on s'aperçoit que les décisions prises sont fréquemment sans rapport avec le contenu des discussions préalables ou encore comme arbitrées d'avance. De fait la difficulté scolaire n'est discutée, dans la culture de la performance imposée



actuellement, que pour être résolue promptement et efficacement. Cette approche qui prétend à une maîtrise rationnelle de l'humain est dangereuse et inappropriée car les enseignants chargés de savoir pourquoi cet enfant n'est pas l'élève qu'il devrait être sont confrontés à des difficultés inextricables, donc indécidables.

Pourquoi ?

Prendre une décision implique de pouvoir maîtriser la réalité pour résoudre un problème. Est-ce possible face à une grande complexité ? En cas de difficulté scolaire il y a bipolarité entre l'impossible implication scolaire d'un élève qui n'est souvent qu'un élément d'une difficulté à vivre, affective et sociale, et la part d'un enseignant « en faute » face à l'impossibilité de faire son métier avec cet élève qui n'apprend pas. De plus celui qui dit la difficulté scolaire, ce n'est pas l'élève, c'est l'enseignant. Aussi lors des concertations, cette dimension intersubjective est-elle recouverte par un discours fondé sur des références qui définissent la personne en fonction de normes attendues, comme conditions de la performance. Les décisions ne peuvent donc prendre en compte l'enfant en soi et les enseignants répondent à un attendu normatif de leur rôle dans l'institution.

Ces décisions n'en finissent pas pour autant avec les difficultés scolaires...

Il y a un deuxième niveau de la prise de décision qui tient compte de l'inter-objectivité, aussi inextricable soit-elle. Il s'agit de se mettre à la place de l'autre pour se demander ce qu'il dirait s'il était présent, pour dire ce qu'il peut et ne peut pas faire. Là on n'a pas d'outils pour clarifier l'autre, pour mieux l'expliquer. Ici c'est l'espace du doute, de l'implicite, du ressenti. Loin d'aboutir à de l'impuissance, cette démarche peut être au contraire un gisement créatif sous forme de prise d'initiative. Ce niveau

décisionnel n'est pas forcément visible conventionnellement, car il repose sur l'hypothèse, le tâtonnement, sur le fait que finalement se comprendre, comprendre l'autre ne se décide pas en un instant T, mais s'inscrit dans une histoire en puissance. Un tel acte décisionnel n'est pas conforme à une attente a priori et ne peut pas être performant en soi par avance.

Comment cela peut-il prendre place dans l'institution ?

Si des adultes enseignants ont la possibilité de faire entendre leur parole et celle de leurs enfants/élèves, l'institution éducative pourra garder l'espoir d'être une organisation « instituante » en posant le cadre tout en permettant

l'autonomie des acteurs professionnels. De cette façon se créent de nouvelles réponses institutionnelles qui font évoluer l'institution elle-même. La décision prise à ce moment-là devient alors un véritable acte éthique en mettant à distance les pratiques normatives, les habitudes aussi instituées soient-elles. Par exemple lors de la création des PPRE on a observé sur le terrain une certaine « interprétation » quant à la mise en place de ce dispositif de plus en plus contraignant et homogénéisant (une aide très limitée dans le temps, centrée sur un ancrage disciplinaire). En fait dans la plupart des PPRE, les notifications d'actions des réseaux d'aide n'ont pas été assimilées, mais placées en complémentarité. De même la résistance à Base-élèves s'est organisée sur la base de prise d'initiatives locales qui en se développant sont devenues des décisions « transconventionnelles » dans la mesure où elles ont fait changer la convention de départ. Il y a donc une marge de liberté dans l'organisation des institutions, une sorte de jeu d'autonomie dont il faut se saisir par des prises d'initiative pour faire évoluer les institutions elles-mêmes.

Propos recueillis par
Michèle Frémont

PÉDAGOGIE ET INÉGALITÉS

LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

UN ATELIER ANIMÉ PAR ELISABETH BAUTIER



Les mots permettent de penser et servent à communiquer. A l'école, ils ont une place centrale et les activités de langage doivent construire les outils et ressources intellectuels et cognitifs nécessaires aux apprentissages. Les mots, c'est compliqué. Souvent polysémiques, ils peuvent s'insérer dans des niveaux de langages variés, familier ou expert, porter des références culturelles différentes. Tout dépend de qui les prononce, de l'endroit où ils s'énoncent. Les jeunes

« Certains travaillent d'autres pas »

En quoi le langage utilisé à l'école pose-t-il problème ?

Aujourd'hui les enseignants ont envie que les élèves participent, ils les font parler. Mais cette communication n'a pas toujours les caractéristiques qui permettraient les apprentissages. Le problème vient d'une absence de distinction entre les moments de classe avec des échanges plus ou moins spontanés et les moments qui nécessiteraient sans doute plus de formalisme pour alerter les élèves sur le fait qu'on est en train d'apprendre des choses nouvelles.

Les modes d'enseignement contemporains reposent sur la construction des savoirs par les élèves grâce au langage. Mais ceci produit ou entraîne des échanges pratiquement permanents dans la classe et les enseignants ont plus de difficultés à construire des situations qui cadrent l'échange. Cette confusion, cette non-identification de ce qu'il y a à faire, de à quoi ça sert de parler est certainement à la source de malentendus, d'interprétations que font certains

élèves des situations proposées.

Et donc cela dessert les élèves les plus fragiles...

Les élèves de milieux sociaux favorisés ont l'habitude d'utiliser le langage pour apprendre et construire des savoirs. Ils repèrent quand on est en train de bavarder, ou quand on est en train de travailler. Mais les élèves faiblement scolarisés, de milieux populaires peuvent penser qu'ils ont droit de dire ce qui leur vient à l'esprit, et ce faisant, d'utiliser une langue quotidienne sans aller au-delà de ce qu'elle permet de communiquer. De plus la langue de l'enseignant qui a envie d'être de plain-pied avec les élèves, est elle-même une langue relativement quotidienne, conviviale, ce qui peut induire les élèves en erreur. Donc certains travaillent, d'autres pas. Enfin l'enseignant fait différentes interventions de régulation, d'animation de la classe, de mise au travail des élèves. Ces passages constants entre les différents objectifs d'intervention

dans la classe viennent brouiller pour certains ce qu'il y a à faire.

A quoi doivent nécessairement être attentifs les enseignants pour résoudre à ces inégalités ?

Alors qu'ils pensent bien faire, les enseignants manipulent, produisent sans s'en rendre compte des implicites qui supposent du « déjà là » chez les élèves — c'est ça que j'appelle les ressources — et ce « déjà là » n'est pas là. Quand un enseignant dit « nous allons construire une nouvelle histoire », ce « nous », s'il est sympathique n'en est pas moins trompeur car il met l'enseignant au même niveau que le groupe. Pourtant l'enseignant doit pouvoir construire ces ressources langagières, linguistiques et cognitives que les élèves n'ont pas toujours eues dans leur famille et dont ils ont besoin pour continuer à travailler. Les ressources concernent les mots du savoir, les expressions à réutiliser posté-

rieurement, la compréhension des tâches.

Dans quelles mesures les formes d'individualisation, de différenciation pédagogique ne contribuent-elles pas forcément à résoudre les inégalités entre les élèves ?

Plus les tâches sont individualisées, plus l'enseignant, en s'approchant de l'élève, se dispense d'utiliser une langue qui l'obligerait à utiliser les mots du savoir, à être vigilant sur sa manière de décrire ce qu'il faut faire ou ce qui ne va pas. En demandant « qu'as-tu fait là, est-ce que tu crois que ça va ? », les élèves sont privés des mots



enfants maîtrisent mal tous ces aspects. Les jeunes issus des milieux populaires, plus éloignés de la culture scolaire, peuvent les ignorer complètement. Tout est à construire. Il n'est pas sûr que les enseignants soient conscients de tous les implicites dans l'usage du langage qu'ils font en classe. Les évolutions vers une plus grande différenciation pédagogique et individualisation apportent de la confusion dans la relation maître élève, confusion entre moments d'expression et moments d'apprentissage. Il est essentiel de démêler ce qui, dans le discours pédagogique, va aider les élèves ou au contraire aggraver les inégalités.



Elisabeth Bautier

PROFESSEURE À L'UNIVERSITÉ DE PARIS 8, ÉQUIPE ESSI-ESCOL.

ELLE PRIVILÉGIE L'ENTRÉE LANGAGÈRE POUR TRAITER DES QUESTIONS DE DIFFÉRENCIATION SOCIALE, D'APPRENTISSAGE, D'ENSEIGNEMENT (DE LA LANGUE MATERNELLE MAIS AUSSI DES DIFFÉRENTES DISCIPLINES), DES ENJEUX IDENTITAIRES ET DE POUVOIR, DE LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS.

ELLE TRAVAILLE ÉGALEMENT À LA COMPRÉHENSION DE L'ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE, DE SES FORMES ET DE SES PRATIQUES ET À SES INCIDENCES SUR LES INÉGALITÉS.

pour le dire. En ce sens ce n'est pas tant la situation d'individualisation de l'aide, de soutien ou de remédiation qui pose problème que la situation ordinaire de classe qui doit offrir un enseignement profitable pour tous. Les passages entre des modalités individuelles et collectives doivent aussi être identifiés. Ainsi après avoir distribué un travail individuel, l'enseignant peut manquer de discrétion dans ses interventions auprès de chaque élève. Il parle à haute voix « à tous et à chacun » pour donner les orientations de la tâche, les mots du savoir. Mais cette parole qui n'est pas adressée

peut perturber des élèves ou tombe à plat.

Une formation sur tous ces points serait nécessaire. On est trop sur des implicites, y compris dans la formation des enseignants. Les enseignants sont dans l'univers de l'écrit. Les mots familiers sont pour eux d'une certaine manière un habillage de convivialité. Mais pour certains élèves ce n'est pas un habillage, c'est un plaisir de se croire de plain-pied dans la familiarité quotidienne avec l'enseignant, et ce n'est pas la réalité.

Propos recueillis par
Michèle Frémont

Catalogue de confusions en tous genres

« On a travaillé », disent élèves et enseignants. « Nous allons construire une histoire »... Ce « on », ce « nous » ne disent rien de la relation asymétrique qui existe entre un enseignant et ses élèves. « Regarde ce que tu as écrit là », « Qu'est-ce que ça veut dire ? », « C'est quoi là ? ». Ces petits mots « là », « ça », « quoi », désignent-ils un mot, un objet, une personne, une action ?

La nature de l'activité peut aussi rester confuse quand elle n'est pas explicitée : certains élèves vont être au niveau d'une expression quotidienne tandis que d'autres utiliseront déjà des compétences importantes, maîtrisées dès leur entrée à l'école. Mais pour Elisabeth Bautier les problèmes soulevés ici concernent « ceux qui n'ont pas acquis les fondamentaux à la fin du CM2 ». Ses observations en classe sur de longues périodes mettent à jour des pratiques dont les effets annulent les bonnes intentions. Elle cite l'exemple d'un enseignant qui parle de « diagonale » au groupe des « forts », de « trait » au « moyens » et dit « tu traces de là à là » au groupe des « faibles ».

Ce catalogue d'expressions remplies d'implicites qui signent à chaque fois des inégalités qui se creusent un peu plus commence à être énervant pour les enseignants. « C'est beaucoup dans la caricature », pensent certains. Bien sûr, ceci est un échantillon de ce qui a pu être repéré dans les différentes classes.

Pour une enseignante son expérience d'enregistrement en classe a été très étonnante et dure à la fois : « je suis tombée des nues quand j'ai entendu tout ce que je disais. La complexité... les interférences... Depuis j'essaie de m'entendre parler et j'en tiens compte ».



TUTORAT À L'ÉCOLE

**LE TUTORAT A L'ÉCOLE,
UN MOYEN D'ENTRER DANS LA CULTURE SCOLAIRE.
UN ATELIER ANIMÉ PAR JACKY CAILLIER.**

Un accès à la pensée réflexive

*« MOI, COMME
MÉTHODE, JE ME METS
À LEUR PLACE. »*



Comment les élèves perçoivent-ils leur rôle de tuteur? Dans un temps consacré avec le maître à la récolte de ses impressions, Rémi, élève de CM2 livre son sentiment. Regard sur un sujet plein d'empathie développant son rapport aux savoirs.

MAÎTRE: Et toi, Rémi qu'est-ce que ça t'apporte?

RÉMI: Heu, moi, j'aime bien leur apprendre (heu souvent c'est), c'est drôle parce qu'ils connaissent déjà la moitié des choses qu'ils auraient à connaître et en plus ils sont gentils. Ils ne font pas la grimace dès qu'on leur parle de travail. Et dès qu'ils ne comprennent

pas, on vient leur expliquer.

MAÎTRE: C'est agréable?

RÉMI: Ouais

MAÎTRE: Et pourquoi c'est agréable,

RÉMI: parce que ça change un peu et on a d'autres méthodes d'expliquer souvent.

MAÎTRE: Et justement, qu'est-ce que tu préfères comme méthode?

RÉMI: Moi, comme méthode, je me mets à leur place voir si jamais ils comprennent pas c'est que j'dis. J'me dis attention. Et après, je fais avec si jamais je vois trop dur et on me le dit... Alors je baisse un peu.

D

epuis les années 1975, le tutorat a été introduit dans les classes comme un dispositif d'aide aux enfants en difficulté. Une pratique favorisant une médiation entre élèves permettant à l'enfant de réussir là où il a toujours échoué afin de mettre en échec l'idée que l'adulte a de lui. Plusieurs synthèses issues de nombreux travaux sur le tutorat ont depuis livré leurs conclusions sur les conditions à satisfaire afin d'optimiser la mise en œuvre de ces dispositifs d'entraide: degré d'initiative suffisant pour les élèves, mobilité ou alternance organisée des rôles, diversification des activités et des contenus, présence de l'enseignant comme médiateur, mise en place de séances de régulation afin de verbaliser les problèmes d'enseignement. De plus, les études ont fait ressortir ce qui motivait les enseignants qui développaient ces pratiques: recherche d'une autre réponse à l'échec scolaire, amélioration des conditions d'apprentissage, volonté d'agir sur le climat général de vie dans l'école, travail sur l'image de soi et ses aspects relationnels.



« Le tutorat est à concevoir comme temps cadré et organisé »



Jacky Caillier

MAÎTRE DE CONFÉRENCE EN SCIENCES DU LANGAGE À L'UNIVERSITÉ DE PERPIGNAN

SES TRAVAUX UNIVERSITAIRES PORTENT SUR L'ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE ÉLÈVES EN MILIEU SCOLAIRE ET SUR L'ENTRÉE DANS UNE CULTURE SCOLAIRE.

« Des situations où s'articulent parole, pensée et action »

Comment pourrait-on définir le tutorat ?

Par tutorat, il faut entendre une situation didactique où un élève plus âgé tente d'expliquer à un élève plus jeune un savoir ou un savoir-faire dans la cadre scolaire. C'est une forme d'entraide entre enfants ayant un écart d'âge notable. Il génère des échanges langagiers spécifiques. En cela, il se différencie du monitorat qui est un dispositif parfois informel ou parfois institué par l'enseignant qui consiste dans une même classe à désigner un élève pour aider un autre à finir ou comprendre son travail. Il se différencie également du travail de groupe dans lequel les élèves ont le même statut face à la même tâche.

Vous parlez de la nécessité d'un écart d'âge notable entre tuteur et tutoré. Comment l'organiser concrètement ?

Il est à penser entre deux classes au minimum (CM2, CE2, CM1, CE1 ou CP, ...) ou sur une école qui en aurait fait son projet spécifique notamment en voulant travailler sur les compétences et interactions langagières.

D'un point de vue pratique, le tutorat est à concevoir comme un temps cadré et organisé, une à deux fois par semaine. La rencontre doit se faire autour d'un objet scolaire comme un livre, un album ou autour d'une tâche précise. Par exemple, dans une école que j'ai suivie, le vendredi, l'enseignante demandait au CE2 de faire la liste de ce qu'ils n'avaient pas compris lors de la semaine. Cette liste était transmise aux CM2 qui choisissaient un domaine et préparaient la leçon

et des exercices. Le lundi, un temps était institutionnalisé où un CM2 était le tuteur d'un CE2. J'ai pu alors noter combien les grands préparaient sérieusement ce moment. Pendant le week-end, ils produisaient des problèmes, des exercices de grammaire, des cartes vierges de géographie, ... pour répondre à la demande des CE2.

A quelles conditions ce temps est-il source de situations didactiques efficaces ?

Le tuteur n'est pas celui qui fait « à la place de... », ni celui qui dicte ce qu'il faut faire. Sa mission se situe à l'articulation de l'acte d'enseigner et d'apprendre. Dans un domaine ou sur une tâche précise, il explique à l'élève tutoré comment s'y prendre pour qu'il parvienne à mieux réussir par lui-même. Il est important que les élèves s'approprient ce principe. Lorsque cette attitude est acceptée par les élèves, ces derniers se trouvent alors dans l'obligation de questionner leurs savoirs pour pouvoir justement les mettre à la portée de l'élève tutoré.

Très vite, on s'aperçoit que les enfants tuteurs développent un niveau de langage qui n'est pas celui qu'ils utilisent habituellement dans la cour de récréation par exemple. En fait, on pourrait dire dans ce cas que l'habit fait le moine.

Investi d'une mission, placé en position de tuteur qui apprend, l'élève va utiliser le langage, les formulations, le lexique qu'il pense être lié au statut de celui qui est censé transmettre le savoir.

Quels sont alors les effets produits par ce dispositif ?

Comme beaucoup d'études l'ont montré, paradoxalement, ce dispositif profite d'abord plus au tuteur qu'au tutoré. Il permet un apprentissage par la reformulation en amenant l'élève tuteur à réviser des connaissances, à les réorganiser, à mieux voir l'essentiel. Ayant à apporter une aide, il se retrouve dans l'obligation de produire des explications compréhensibles. Ce processus d'étayage que l'élève tuteur met en place pour le tutoré crée une situation d'apprentissage où s'articulent parole, pensée et action. Cela favorise également l'empathie c'est-à-dire la capacité à comprendre celui à qui le tuteur destine sa parole et son action. Autre bénéfique, le tutorat valorise l'image de soi et permet de prendre confiance en ses capacités intellectuelles. Ainsi, on a pu remarquer que des élèves de CM2 en difficulté de lecture progressaient et prenaient plaisir à préparer une lecture d'album pour un CE1 qu'ils devaient prendre en charge.

Et pour l'élève tutoré ?

L'effet n'est pas immédiat. Mais assurément, cela l'aide à entrer dans la culture scolaire. Le fait de voir un enfant âgé de deux à trois ans de plus, arrivant à manier le langage, à lire couramment, à expliciter des savoirs, permet au tutoré de se construire une représentation de lui-même en tant qu'élève et enfant dans quelques années. Il a devant lui un réel modèle langagier et comportemental qui fait sens et lui permet de se projeter.

Propos recueillis par Sébastien Sihr