



HAL
open science

Rapport à la langue et difficultés scolaires : analyse prospective de corrélations pénalisantes dans le cadre d'une étude au format Circonscription

Marcel Canton

► **To cite this version:**

Marcel Canton. Rapport à la langue et difficultés scolaires : analyse prospective de corrélations pénalisantes dans le cadre d'une étude au format Circonscription. Education. Université Nancy 2, 2004. Français. NNT : 2004NAN21009 . tel-01776195

HAL Id: tel-01776195

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776195>

Submitted on 24 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Rapport à la Langue et difficultés scolaires

*- Analyse prospective de corrélations pénalisantes
dans le cadre d'une étude au format Circonscription -*



Marcel CANTON
Doctorant ERAEF

Directeur : Gérard FATH
Professeur à Nancy II

Année universitaire 2003 - 2004 / Université de NANCY II

Remerciements

Ils vont, comme chaque jour depuis 8 années, à Mr Gérard FATH, Professeur, qui a accueilli avec tant de patience et tant d'indicible soutien guidant, cette laborieuse quête réflexive à Nancy II, du mémoire de Maîtrise à cette entreprise de soutenance de Thèse...

...Quête, ou modeste flamme, qui a d'emblée perçu l'espace ouvrable. Une flamme bien fragile, mais aspirant tellement à durer le temps d'une flambée un peu significative. Son aboutissement est essentiellement le fait du "creuset" vigilant où elle a pu initialement s'accrocher.

A ce titre, il est devenu banal de penser que Mr FATH a inventé et promu comme personne (et comme Personne), au sein des Sciences de l'Education, une Science de la Formation des formateurs. Ne le redire, par conséquent, que pour me promettre et promettre au lecteur de toujours mieux en tirer parti...

De chaleureuses pensées, aussi, à mes collègues dont les réussites ou la douleur sont encore trop méconnues -pour ne pas dire souvent tenues secrètes. Mon admiration s'adresse très spontanément à Marie-France HOULBREQUE, directrice d'école maternelle, dont la modestie n'a d'égale que l'incomparable disponibilité réflexive, ainsi qu' à Alain PICARDEL, Animateur pour les Techniques de l'Information et de la Communication à l'Ecole (ATICE), lui qui a toujours fait preuve d'un trop rare génie et qui a su donner sans compter.

Je dédie cette thèse au courage de mon Père

Guide de lecture

1 - Le sommaire signale en bleu des paragraphes dont la lecture n'est pas une condition expresse de la compréhension de l'ensemble du texte.

2 - Cet écrit s'accompagne d'annexes auxquelles il réfère à deux niveaux :

a) des annexes à vocation **d'illustration**. Intégrées au texte, elles suivent directement les pages respectives qui les signalent invariablement par **"(a)"**,

b) des annexes à vocation de **structuration**. Elles valent pour avoir ponctué la pratique de formateur qui est ici restituée pour l'essentiel .

Elles sont présentées en **25 fichiers** numérotés de **A1 à A25**, eux-mêmes regroupés en **3 tomes joints** :

Tome 1 : A1 à A10

1998 - 2000 : Deux années pour un constat

Tome 2 : A11 à A18

2000 - 2002 : L'action réfléchissante

Tome 3 : A19 à A25 (année 2002 - 2003)

2002 - 2003 : Langue et praxis, le "juste" rapport

Introduction

Quels niveaux de réponse à quelles “difficultés” scolaires ?

*- Inquiétudes institutionnelles - Transparence et parler-vrai -
Annonce d'une politique scolaire volontariste - Instauration d'une évaluation prospective -
Mise en question de la généralisation de cette évaluation - Déficit de guidance
en matière de remédiation - Nouvelle auto-critique institutionnelle - Qui “aider” ? -
D'illusoires réponses à une forte attente sociale de réussite - Assumer ses responsabilités
face aux inégalités sociales - Sortir de l'immobilité à la lumière des réussites - Autonomie de
l'élève et du maître - Notre première hypothèse : la nécessité d'une échelle d'analyse-action -
Vers une culture non fictionnelle de la praxis professionnelle ?*

1- Pour une problématisation effective

1-1 Les vertus du doute	31
1-1-1 La tentation nationale d'une vraie fausse évaluation	31
1-1-2 Réussite locale des uns et repli des autres	32
1-1-3 Du repli au doute instrumentalisé	33
1-1-4 Sortir du formalisme et viser au-delà des mots d'ordre	34
1-1-5 Pour une école non passéiste, mais à la hauteur de ses origines	35
1-1-6 A la nouveauté, préférer une refondation éthico-sociale	36
1-1-7 Parole, sens et désir pour un apprenant sujet	36
1-1-8 Conscience réformatrice intégrée pour un apprenant collectif	37
1-1-9 Pour un doute positif et méthodiquement partagé	38
1-1-10 Le recours à l'enquête avant recherche-action	39
1-2 La création des conditions	39
1-2-1 Nécessaire alternative à l'inflation contre-culturelle	40
1-2-2 Des projets de faire, pour un agir communicationnel	40
1-2-3 Rompre avec le formalisme obligatoire de pseudo-projets	40
1-2-4 Pour un contre - point, une mise en circulation documentaire	41
1-2-5 Libérer les évidences mobilisatrices	41
1-3 La violence, une donnée nouvelle à intégrer-questionner	42
1-3-1 Dispositifs : une diachronie pourtant impressionnante	42
1-3-2 Droit et intime condition enseignante, et concept d'obligation	44
1-3-3 L'opinion travaillée, davantage que le pédagogique	44
1-3-4 Quitter l'idéalité pour une réactivité à factoriser et maîtriser	45

1-3-5 L'argument auto-pénalisant du "hors champ"	46
1-3-6 Elèves "difficiles" ou "en difficulté": le risque d'une malveillance par amalgame	46
1-3-7 Pour bien débiter, s'attendre à des peurs	46
1-3-8 Mieux comprendre la violence à travers ses demandes et ses attentes	47
11-3-9 Maîtriser des savoirs d'action et de doute	48
1-3-10 Cultiver la sublimation verbalisée	48
1-4 le renouvellement du savoir enseigner	50
1-4-1 La régulation : intérêt pour le défi et l'inquiétude intellectuelle	50
1-4-2 Cultiver un "re" par négociation d'une clôture permettant relance	51
1-4-3 Une praxis du don - bref détour anthropologique	51
1-4-4 Le don, ou réussir jusqu'à insupporter	52
1-4-5 Du formateur au débutant, comme du débutant à l'élève	55
1-5 D'une intégration diachronique à une culture de l'apprentissage	56
1-5-1 Plus histoire qu'expérimentation réductrice	56
1-5-2 L'harmonisation nécessaire à une construction polyphonique	57
1-5-3 Entre attentes et tensions, la sur-multiplicité d'indicateurs pseudo-dialogiques	58
1-5-4 L'enseignement en difficulté, un tabou à lever dans le Dire	63
1-5-5 Concilier variabilisation explicitée et imprescriptibilité	64

2- Une enquête de circonscription, comme aboutissement puis relance

2-1 La nécessaire médieté d'une enquête décisive	70
2-1-1 L'avant et l'après - enquête pour une garantie de sens	70
2-1-2 Le temps d'une médieté compréhensive toute anthropologique	71
2-1-3 Fournir à la recherche les préalables de la recherche	72
2-1-4 Un préliminaire garant de l'utilité sociale dans l'après	73
2-1-5 Un avant comme condition même de l'enquête	74
2-2 Une année d'avant pour une enquête-action de référence	74
2-2-1 Ni activisme ni attentisme, mais pré-écriture pour un tiers externe	74
2-2-1-1 Risquer une <i>illusion</i> de liberté et une <i>dilution</i> identitaire	75
2-2-1-2 Saisir de <i>premières</i> occasions implicantes	75
2-2-1-3 L'atout d'une relation à <i>un tiers externe</i> , ni pair ni supérieur	76
2-2-1-4 L'apport de sens de la <i>pré-recherche</i>	76
2-2-1-5 Les questions liables de <i>l'éthique</i> et de <i>l'écriture</i> professionnelles	77
2-2-2 Engagement d'une posture d'interaction avec l'IUFM	79
2-2-2-1 L'IUFM, une culture de possible ouverture	79
2-2-2-2 La circonscription, 3ème pôle encore en retrait	81

2-2-2-3 Un riche faisceau interactionnel à (ré)activer	82
2-2-2-4 Autre système : cas de parole explicitative d'une PE2 belge	86
2-2-2-5 Autre échelle : cas de parole partagée au niveau départemental	97
2-2-3 Le "défi-ZEP" comme action-recherche en territoire	103
2-2-3-1 La construction d'un espace-temps à inventer	103
2-2-3-2 Utilité sociale et paradoxe	104
2-2-3-3 En contexte de "oui-mais"	105
2-2-3-4 Un travail sur les représentations	106
2-2-3-5 Se réaffirmer comme sujet, ailleurs	107
2-2-4 EPS et Langage, une disciplinarité de référence	109
2-2-4-1 L'EPS, discipline de l'opérationnalité discursive en ZEP ?	110
2-2-4-2 Projets et fiches-actions, des résonances sémantiques EPS	111
2-2-4-3 Un écart dialectique entre l'ordinaire EPS et sa didactique	113
2-2-4-4 Une didactique de l'épanouissement pour l'émancipation	115
2-2-4-5 L'EP(S) didactisée pour un autre rapport à la langue	117
2-2-5 Auto-consultation par enquête, une première	121
2-2-5-1 Faire l'inventaire de notre "propriété de famille"	121
2-2-5-2 La part de l'ordre et du désordre réflexifs	122
2-2-5-3 Être architecte de la mise en commun et de son orientation	124
2-2-5-4 Nourrir la fonction symbolique pour un "parcours des langages"	125
2-2-5-5 Vers une enquête comme acte collectif fondateur	127
2-3 Désignation des difficultés des élèves par les maîtres d'une circonscription	129
2-3-1 Motivation des maîtres désignateurs	131
2-3-2 Les non-réponses, une donnée questionnante	132
2-3-3 Difficultés liées au comportement de l'écopier	133
2-3-4 Rapport éducatif et attitudes familiales	133
2-3-5 Difficultés liées aux attitudes de l'élève	134
2-3-6 Rapport pédagogique et art de la rencontre	135
2-3-7 Difficultés liées aux facultés de l'apprenant	136
2-3-8 Contrat didactique et tâches de l'enseignant	137
2-3-9 Difficultés liées à la maîtrise de la langue	138
2-3-10 Capitaliser les élans d'une année sur l'autre	138
2-4 Langue et difficultés	140
2-4-1 Harmoniser les alternatives, plus que généraliser la remédiation par l'exercice	140
2-4-2 Tirer parti de la concomitance entre instruction et recherche	141
2-4-3 Appréhender la sphère langage(s) par interférences et références	141
2-4-4 Une aide à l'enseignement qui réaffirme son mandat	142

2-4-5 En finir avec l'insécurité linguistique	143
2-4-6 Recherche pour cela d'appuis non fictifs en contexte de désengagement	143
2-4-7 L'autonomie, moins dans les mots et plus dans les pratiques langagières	144
2-4-8 Le rapport à la langue, clé de la formation-intégration de la personne concrète	144
2-4-9 L'autonomie de l'enseignant dans son penser-parler	145
2-4-10 En circonscription : un langage autonome pour une pensée émancipatrice	146

3- L'autonomie questionnée, fondement d'une problématique

3-1 L'élève, un enfant à l'école	151
3-1-1 Une indispensable bienveillance parentalisante	151
3-1-2 Un autre déterminant en quête d'harmonisation	151
3-1-3 L'équilibre éducation / instruction	152
3-1-4 La notion de "style d'enseignement", corollaire de celle d'autonomie	153
3-1-5 Mieux définir le statut élève/maître, cadré par des habitus viables et propices	153
3-1-6 Edifier le Je par habitus clés, contre la force de l'habitude pseudo-traditionnelle	154
3-1-7 De l'action à l'agir relationnel, des bons mots aux bonnes moeurs	154
3-1-8 Médiatiser la formation autonome en réseaux : modéliser la gestion des groupes	155
3-1-9 Illégitimité du sous-statut et de l'auto-disqualification dérivés de la "difficulté"	156
3-1-10 Instituer des processus de valorisation explicitative des réussites	157
3-2 La nouveauté redéfinie	157
3-2-1 La caution techniciste	158
3-2-2 Nouvelle formation pour un nouveau métier ?	158
3-2-3 A la lumière du passé, une nouvelle nouveauté : l'autonomie contractualisée	159
3-2-4 La "nouveauté", un usage inflationniste pour un déficit d'efficience ?	159
3-2-5 Contre la rhétorique du slogan, une anthropologie de la permanence	159
3-3. La difficulté mieux partagée	160
3-3-1 Sans contrat de confiance originel, l'autonomie enseignante en difficulté	160
3-3-2 La difficulté scolaire, paradigme d'une mise en mots sans maux dire	160
3-3-3 L'inadaptation : de qui ou de quoi, à qui ou à quoi ?	161
3-3-4 L'intégration : le risque d'une ségrégation fataliste et déresponsabilisante	162
3-3-5 La (non) réussite, celle des performances de l'élève ou celle du dispositif ?	162
3-3-6 Une quête de valeurs pour l'autorégulation, contre l'arbitraire dévaluatif	163
3-3-7 L'"apostrophe évaluative", appliquée à un savoir enseigner générateur de sens	163
3-3-8 Intégrer la diversité par la construction pour tous de l'excellence	164
3-3-9 Une claire cohérence interdisciplinaire, clé d'un rapport au savoir mobilisateur	165
3-3-10 Une culture scolaire à coutume de consultation, et de sollicitation intégrative	165

3-3-11 Moins de programmes obligés, plus de <i>paris</i> méthodologiques exprimables	166
3-3-12 L'octroi du droit de parole : une marque minimale d'écoute et de respect	166
3-3-13 De l'éthique à l'étiquette, par la force de l'habitude au détriment du jeu (je)	167
3-3-14 Le partage, qui rapproche et partage	167
3-3-15 L'autonomie, droit des uns, compétence des autres	168
3-4 Le pari nécessaire de l'autonomie	168
3-4-1 D'une prescription scientifique à un art de l'être et de la relation	168
3-4-2 D'un interventionnisme de crise à une continuité préservant l'édifiant édifice	169
3-4-3 De l'autonomie du formateur à l'autonomie du formé, en retour proactif	170
3-4-4 Exemple de difficulté d'instauration d'un contexte de parole interactive	170
3-4-5 A initiative externe, retour non immédiatement porteur de besoin proactif	171
3-4-6 A routine interne, peu de remèdes en moyens ou en projets documents	172
3-4-7 L'autonomie de l'équipe éducative : nécessaires médieté et médiation	173
3-4-8 Par autorisation sans cesse réassurée, former c'est se former	174
3-4-9 Au-delà du spécifique, des compétences discrètes mais structurantes	174
3-4-10 De l'anomie à l'autonomie via une langue, sans contrôles sanctions ni tabous	175
3-4-11 De nécessaires alternatives à cette course laborieuse, aux perdants culpabilisés	176
3-4-12 L'autonomie enseignante : d'une prudente survie "larvaire" au risque d'exister	176
3-4-13 Révéler par la praxis les déterminants fondamentaux de la réussite scolaire	177
2-4-14 L'archétypal déverrouillé, détecter et surexposer les valeurs opérantes	177
3-4-15 Une autonomie de situation, faite d'empathie, de respect et de supportabilité	178
3-4-16 D'allants de soi pédagogiques à l'ouverture sur une "pluralité de mondes"	179
3-4-17 Souci d'inventaire et droit d'inventer, souci d'enseigner et droit d'éduquer	179
3-4-18 Le masque d'une hétéronomie de circonstance et de composition	180
3-4-19 Le remaniement de la relation, pour un gain partagé et une altération mutuelle	181
3-4-20 Du "respect" des normes imposées à l'auto-construction de règles d'action	181

4- La Circonscription, un format clé pour la formation

4-1 Engager les processus d'une autonomisation systémique	186
4-1-1 L'autonomisation : ni par décret, ni par habitude formelle, ni pour abandon	186
4-1-2 L'autonomisation : auto-évaluation et auto-régulation autorisées	187
4-1-3 Un système non pas ouvert et instable, mais auto-éco-organisateur	188
4-1-4 Une solidarité rendant la difficulté non imputatrice et moins "reproductrice"	188
4-1-5 L'obligation fondatrice: issue pour l'agent aux difficultés non dites	189
4-1-6 L'obligation d'une réciprocité, d'une complexité comme dimension du réel	190
4-1-7 Formateur de maître autonome : acteur autorisé ou petit commissionnaire	191

4-1-8 De la trivialité de l'agent au savoir vivant de l'organisation apprenante	191
4-1-9 Un théâtre : jeu et non normes, expérience vive et non ordre idéal	192
4-1-10 Des rôles à tenir, avec le doute co-construit du "quasi-chercheur"	193
4-2 Courir en autonomie un terrain tissé de réussites régulatrices	194
4-2-1 Un jeu appris par le travail...du jeu, comme aspiration à devenir sujet	194
4-2-2 Pas de figures à reproduire, mais un "manteau d'arlequin" où se former	194
4-2-3 Un gain spécifique : moins de contraintes, mais aussi plus de responsabilités	195
4-2-4 Ni tout théorique, ni tout pratique, mais une théorie de l'activité du sujet	196
4-2-5 Ce mandat : une "liberté de contrebande" faite d'urgence et d'incertitude	196
4-2-6 L'écueil du "nouvellisme", pseudo-valeur usée de la déclaration d'intention	197
4-2-7 Mieux qu'une "innovation" numérisante, l'élucidation des réussites	197
4-2-8 A circonscrire : démocratisation par le lien social, éducation promue	198
4-2-9 Un espace d'inter-équilibrage des compétences auto-régulatrices des acteurs	199
4-2-10 Violence et difficulté, autonomisation et auto-régulation : un terrain à courir	199
4-3 Une échelle spécifique pour une étude en actes de l'Ecole	202
4-3-1 L'école en quête d'appartenance	203
4-3-2 Une école condamnée à réussir ou à se refonder	205
4-3-3 Une école consciente de ses pratiques	206
4-3-4 Une école à la mesure de son dynamisme réflexif	208
4-3-5 Au-delà du consensus familial de l'établissement	209
4-3-6 Nécessaire émergence d'un méso-niveau porteur de projets co-formatifs	210
4-3-7 La circonscription comme échelle entitaire de la professionnalisation	211
4-3-8 La circonscription comme cadre établi d'une culture professionnelle	213
4-3-9 Un champ s'ouvrant à et sur lui-même	214
4-3-10 La nécessité d'une conviction globale	215
4-4 Une géographie réflexive de circonscription primaire	218
4-4-1 Une volonté initiale commune	218
4-4-2 L'unité administrative circonscription voulue entité	218
4-4-3 Une volonté de projets communs relevant d'une pédagogie	219
4-4-4 Une veille réflexive non sur-localisante	222
4-4-5 Les limites du bonheur de faire ensemble	223
4-4-6 La circonscription pour apprendre à enseigner	224
4-4-7 Au double bénéfice de l'enseignant et de "l'enseigné"	224
4-4-8 En projet d'abord	225
4-4-9 En projet-formation ? Parole de collégien	226
4-4-10 En projet dans et par la circonscription	228

5 Eléments pour une culture langagière de circonscription

5-1 Situer la professionnalité pour légitimer l'expertise	235
5-1-1 Dépasser le trompe-l'oeil d'une évolution globalement positive	236
5-1-2 Maîtriser l'apport inflationniste des différentes sciences humaines	237
5-1-3 Réduire la fracture issue des malentendus entre didactique et recherche	238
5-1-4 La didactique comme discipline constructrice de savoirs en actes	239
5-1-5 Neutraliser par un bilan les oppositions et les exclusives stériles	240
5-2 Enseigner "la" culture de l'écrit, ou construire pour l'Ecole une culture écrite?	241
5-2-1 L'entrée dans l'écrit, une performance symphonique	241
5-2-2 L'incontournable mais véritable question du sens	243
5-2-3 Une discipline plus culturelle que techniciste	245
5-2-4 Réinventer l'écriture, un besoin identitaire	246
5-2-5 Une culture laïque de l'écrit, pour sortir d'un langage de survie	249
5-3 Agir par le langage pour Dé-dire cette condition d'élève quasiment pensée comme "Etat sauvage"	253
5-3-1 Construire pour la dire-faire une éthique de l'Enseigner	254
5-3-2 Débusquer - juger le discours euphémisant de justification et de disculpation	255
5-3-3 "Sauvageons" : quand le discours sans éthique ne dépasse pas la pensée	257
5-3-4 Exemple de la contre-métaphore historicisée du "bon / mauvais sauvage"	260
5-3-5 Le propre de "l'honnête homme enseignant" : une claire vision du monde	265
5-4 Le rapport à la langue de l'enseignant comme base de sa praxis	269
5-4-1 Un préalable politique : objectiver / prohiber le langage qui disqualifie	270
5-4-2 Exemple d'un langage magistral d'analyse et de (re)construction pédagogique	274
5-4-3 Exemple d'appréhension de "l'illettrisme professionnel" des enseignants	278
5-4-4 Illustration du rapport à la langue propre au praticien réflexif	288
5-4-5 Illustration de l'utile pérennisation de la formation initiale à la communication	294
5-5 Le rapport à la langue de l'élève comme base de sa réussite scolaire	297
5-5-1 Du rapport à la langue de l'un au rapport à la langue de l'autre, et inversement	297
5-5-2 De trop rares moyens pour co-construire par la langue l'émergence du <i>Je</i>	299
5-5-3 L'approche par l'Ecole du "problème" de "l'illettrisme" reste... "difficile"	304
5-5-4 "Illettrisme" : les choix éthico-praxiques qu'impose une complexité à reconstruire	307
5-5-5 Le rapport à la langue (ré) investi comme composante ou base didactique	312
Conclusion	313
Bibliographie	341 à 361

Introduction

Quels niveaux de réponse à quelles “difficultés” scolaires ?

“L'école laïque ne peut assumer ses exigences pédagogiques actuelles, faute d'un réexamen des postulats inauguraux, et du fait de l'évitement qui en résulte, d'un fondement anthropologico-philosophique de son oeuvre.”

G. Fath, “L'école laïque en France et son espace axiologique : Aspects historiques et cliniques”,

Thèse de Doctorat, M.A. Gouhier Dir., septembre. 1987, p 35

Ainsi qu'y aspirent, par besoin de “cheminer”, nombre de maîtres formateurs, je suis devenu en 1998 conseiller pédagogique de circonscription auprès d'un inspecteur de l'Éducation Nationale. Je dus alors constater que la vingtaine d'années passées comme maître formateur en école d'application, ne m'avait en rien donné matière à penser ce que pouvait être l'état de l'École dans sa réalité ordinaire. Même le passage d'une école d'application dans le quinzième arrondissement parisien à une école d'application en ZEP à Epinal n'avait pu fournir à mes représentations suffisamment d'éléments pour que je me fasse une juste idée de l'École dans sa diversité complexe et notamment dans sa fragilité face à un écueil apparemment devenu obsédant : la “difficulté scolaire”.

Bien qu'acteur essentiel et impliqué de fait dans la formation initiale des Normaliens puis des étudiants Professeurs des écoles, je n'avais pu avoir prise, jusqu' alors, sur ce que l'École “supportait” ou “générât” en ce domaine, au quotidien, dans l'ordinaire hétérogène de ses terrains, de ses gros et bruyants établissements bondés à ses glorieux petits frontons de villages. Et c'est le choc réflexif que fut pour moi cette découverte tardive qui induisit le besoin de questionner dans toute sa largeur cet écueil de la “difficulté”.

Ce travail de réflexion et d'écriture dans l'action se veut être, pour l'essentiel, une contribution singulière, riche en points de vue et en matériaux, aux recherches menées en séminaire à Nancy 2 sur une écriture professionnelle des enseignants (FATH) qui puisse procéder de l'angoisse à la méthode (DEVEREUX), afin que se perpétue cette longue histoire dont le déroulement semble bloqué depuis vingt ans par une incompressible et énigmatique (?) demande éthique (DUPUIS). On réalise combien cette angoisse, souvent mesurable à l'aulne de la violence ambiante (DEBARBIEUX) et du déficit d'autorité (PRAIRAT) est multiforme et dévastatrice dès lors que l'on s'applique à lire dans la notion de “difficulté scolaire” toutes les possibles “difficultés de l'École” : celles de l'élève disqualifié, celles de l'enseignant déstabilisé et celles de l'institution décrédibilisée - difficultés en séries et en faisceau dont le propre, aujourd'hui plus que jamais, est de

s'amplifier les unes les autres, au gré des quêtes respectives qu'elles suscitent en matière d' "outils" et d' "exercices". Trop souvent préconçus et précontraints ; ce sont là autant de moyens sur-instrumentalisés qui risquent, du fait des malentendus ou des allant-de-soi qu'ils véhiculent, d'occulter les fins qui fondent le projet démocratique et républicain de notre société dont l'épure réside dans un idéal laïque non pas uniformisant, mais différencié et complexe, capable de remédier à l'éclatement du consensus social sur les valeurs, et de mieux produire la société par l'école (TOURAINÉ).

On mesurera donc la complexité (MORIN) co-substantielle des questionnements qui interfèrent en ce domaine et celle, organique, vivante, d'une indispensable "méthode" commune de personnalisation de la praxis, méthode qu'il nous revient d'élaborer, en tant qu'enseignants experts (TOCHON) et chercheurs (POURTOIS), acteurs de et pour l'Ecole fidèle à ses choix (HOUSSAYE). Ce processus d'auto-socio-construction (CASTORIADIS) rend caduques les procédures qui font primer l'adhésion sur l'engagement et qui s'autolégitiment à travers un simple requinquage idéologique ou une rationalisation trompeuse (FATH). Il nécessite un renversement général du rapport à la langue (BAUTIER), tout à la fois dans l'apprentissage au quotidien, dans la pratique enseignante et dans le discours institutionnel. Il nécessite en outre un cadre opérationnel ni localiste ni trop large, un format de mésoniveau à partir duquel la circulation des idées en actes puisse se faire suffisamment et suffisamment se défaire pour relance. Ce format est ici la circonscription primaire qui pose en bonne place le conseiller pédagogique (LEBLAN) sur la scène de la formation. S'inscrivant dans le prolongement de choix anthropologiques et de travaux relatifs à une didactique du Conte en contexte ZEP, cette thèse s'est amorcée en 1998 à l'occasion d'un travail d'équipe commandé par le CNCRE et dirigé par F. CLERC (BRIXHE, TORRESE). Il devait faire le point sur les dispositifs de remédiation mis en place pour répondre aux difficultés des élèves, de l'école à l'université. Pour ce qui est de l'école, j'initiai dans les Vosges une enquête de circonscription : il s'agissait de susciter, recueillir et étudier les difficultés des élèves à travers leur énonciation par les maîtres.

Le constat des "déficits d'école" ainsi révélés à une échelle significative a fait que l'étude initiale devait finalement, nécessairement pour moi, produire un questionnement plus large et plus profond, et susciter une action recherche portée par un itinéraire de formateur ambitionnant d'esquisser, en matière de rapport à la langue, une véritable culture formative de circonscription. Cette démarche ne put faire l'économie de ce qui fut pour moi, comme cela peut l'être pour le Photographe, une longue et décisive mise au point préalable : un questionnement sur cette Ecole redécouverte, auquel j'invite le lecteur, m'était absolument indispensable ; son amplitude devait être proportionnelle à la force de la révélation qu'avait éprouvée le Maître formateur devenant Conseiller pédagogique. Et pour moi cette posture nouvelle, inattendue mais combien porteuse d'élan, fut proche de ce que l'on pourrait appeler une radicale "dé-concertation" inaugurale, démarche entreprise cette fois en tant que praticien-chercheur.

"Mais tu ne comprends pas : ils ne parlaient pas ! Le démiurge tressaillit. Comment une telle évidence avait-elle pu lui échapper ? En effet, un des éléments importants du programme "Homo" avait été de faire émerger le langage." (...)

In G. Charpak, R. Omnès, Soyez savants, devenez prophètes, O. Jacob, 2004, p 19-20 (ou "soyez didacticien et devenez pédagogue" ?)

J'écrirai tout d'abord **pour Ecrire**, en Personne, comme on se lève, et surtout pour *dire-vouloir* que l'enfant de cinq à sept ans dont le stylo glisse dans la main, dont la gorge se noue à huit heures trente, dont les "poumons" se réempliront huit heures après, et dont les idées sur commande s'embrouillent entre temps irrésistiblement, s'autorise, comme je le fais,

à **Vivre sa langue et dire sa vie**, et conjurer ainsi **une forme de violence** *ordinairement tue*.

Ecrire **pour soi**, pour s'offrir en tant que **sujet** la satisfaction de se voir oser "se lancer" et se dire, pour s'offrir la délicieuse incertitude que suscite l'attente d'être lu, survolé ou relu, ou cité même, porté -et *colporté*, dirait Philippe Picoche (1) - par un frère d'écriture. Ecrire aussi pour contribuer à promouvoir "*l'accueil*" et "*le séjour commun*", pour sortir avec l'Autre de cette "*désastreuse conception de la neutralité entretenue par les acteurs* (de notre école en principe laïque) *comme exploit d'indifférence, d'absence aux autres en leur personne.*" (2) Car l'essentiel est bien d'avoir à écrire et de "s'y mettre", même si ce doit être en décroché et comme à temps perdu, et même s'il peut encore paraître illusoire d'agir pour la préconisation de "*l'analyse de la pratique par l'écriture*" (3), car c'est bien là autant de gagné, en tant que Personne, sur la petitesse des grandes et troubles contingences qui peuvent nous *prédestiner* à ne pas oser apprendre, à ne pas oser se déprendre d'interdits intériorisés, à ne pas oser prendre position, et encore moins **prendre la parole** ou **entrer en écriture sur ce qui nous fonde**.

Quel texte produire ici ?

Ici commence un texte personnel, lent, hétérogène, tout à la fois modestement étiologique (la "difficulté" de l'élève n'étant qu'un in-admissible symptôme) et ponctuellement heuristique, ce qui lui confère une certaine complexité discursive. Cette discursivité n'a d'ailleurs pas vocation à le rendre fonctionnel ou parfaitement persuasif, -car il est dépourvu de cet "éthos" qui vise à "faire passer" un discours par des "*signes, élocutoires et oratoires, vestimentaires et symboliques, par lesquels l'orateur donne de lui-même une image psychologique et sociologique.*" (4) En effet, il n'est induit ni par une situation nécessitant communication, ni par une destination définie et directement opérante -je ne connais pas précisément mon lectorat potentiel. Ce discours évitera aussi la dérive d'un "pathos" passionné ou fictionnel, puisqu'il s'agit non pas d'un billet d'humeur mais tout de même d'une **thèse** à soutenir par

1) P. Picoche, *Histoire du colportage dans les Vosges*, Krüch Ed., Saint Dié des Vosges, 1992

2) 3) G. Fath, "*Laïcité et formation des maîtres*", p 65-74, *Revue Française de Pédagogie*, n°97, . 1991, p 68

4) G. Declercq, *L'art d'argumenter- structures rhétoriques et littéraires*, Paris, Ed. universitaires, 1992, p 48

argumentation, ce qui n'induit pas inéluctablement un aspect formel et démonstratif, bâti sur *un logos* infailliblement et rigoureusement structuré de bout en bout, car **il n'a pas voulu se réduire à l'exhaustive explicitation techniciste et normative des résultats d'une enquête servant un protocole prétendument scientifique et socio-métrique.** Il s'agit pourtant d'un discours impliqué, produit et stabilisé dans le but d'une partielle mais réelle participation à

l'effort pour comprendre le sens et la portée de la "demande éthique" qui, sous de multiples formes, traverse le champ de l'éducation aujourd'hui (et) prend souvent son origine dans le sentiment de la difficulté, voire de l'impossibilité de "l'éducation morale", (1) sentiment qu'aggrave ce constat : "Coupée du reste des activités humaines, l'éducation est à la fois mal adaptée au progrès scientifique et aux aspirations démocratiques, et elle n'a réussi encore ni à vaincre l'analphabétisme, ni à faire face à l'augmentation considérable des effectifs scolaires dans les pays développés." (2)

Ma participation à la construction de cette problématique fondamentale a donc choisi de se formaliser en un discours, modeste mais résolu et **situé**, d'homme **de terrain** saisi par l'urgence en effet à croire en la possibilité d' un décryptage des paramètres régissant le potentiel d'humanité de l'enfant, et sa glorieuse conquête personnelle de Nos signes... "nationaux" - disent les vibrants programmes de l'année 2002- .

Cette volonté qui est la mienne, résulte d'**une histoire de vie** propre à motiver "*l'accès au savoir, l'appropriation, les investissements et les pratiques (...) à entendre dans une économie personnelle.*" (3) : comme élève longtemps, comme formateur plus encore, et comme témoin d'un réel chargé du *pathos* d'un vécu objectivable, significatif. Donc **témoigner**, pour d'autres, et d'abord en hommage reconnaissant à *Christian*, aujourd'hui Maître d'Ecole honoraire qui a, sans même le savoir, sauvé ma vie d'écolier-sujet par le biais d'une pédagogie de l'*activité expressive*. C'est manière de dire qu'il s'agit là d'un *texte libre*, c'est à dire de la mise en forme écrite d'un discours qui entend être un acte de langage à la fois *délibéré* et sans destinataire obligé ni obligeant. Cette définition me rappelle les *contraintes libératrices* qui, en classe unique, caractérisèrent pour moi ce genre scolaire, et que peuvent s'approprier des "*élèves bien vivants*" aux "*regards (qui) disent : "enseigne nous, mais ne nous libère pas... on s'en charge."* (4) **Laissons les donc écrire et, ce faisant, construire**

1) 2) P.A. Dupuis, *Eduquer, une longue histoire - Recherches sur le temps et l'espace de l'éducation*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1990, p 7, p 11.

3) J. Beillerot, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. univ., 1989, p 166

4) C.Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, 1975, p 100

leur rapport à la langue. Et si ce laisser-faire ne va pas de soi, questionnons le rapport à la langue DE l'Ecole. Le *bon* souvenir de ce genre scolaire si décrié -écrire librement- motive ma posture d'écriture. Puisse-t-elle, au moins un peu, faire action sur son objet, par telle inflexion, ou telle citation, ou encore tel élément de cette enquête réalisée comme une ponction dans le Dire enseignant. Peut-être même produira-t-elle des effets réflexifs aussi utiles qu'inattendus, en prise avec une "*logique de l'enquête*" selon laquelle, précisément, "*l'idée qui organise l'expérience la porte au-delà d'elle-même*". (1)

Ensuite, en **hommage** admiratif à mon *Directeur de thèse* qui sait, comme peu sans doute, oeuvrer à faire naître au coeur des *pratiques de formation* une écriture personnelle qui combine l'*implication du sujet* et l'*éthique de l'acteur*, "*en basculant la dimension verticale de la transcendance des valeurs vers la dimension horizontale et l'immanence de (son) expérience*", (2) je dirai qu'il s'agit du texte, ici, d'une recherche *interagie* qui s'est progressivement émancipée de "*rapports à*" paralysants, et s'est vue soutenue à Nancy 2 par le biais d'un "**rapport fondamental à l'Autre**" (3) que je crois incomparable. Il s'agit d'un *basculement* opéré par une écriture *sur-depuis* l'Ecole *réelle*, entre "*boue et étoiles*". (4) L'Ecole *en difficulté*, loin de l'école idéale *prescrite* par l' idéal républicain et attaquée en tant que telle, est sur-légitimée et dévitalisée. Mon écriture est donc *singulière*, et ce,

-même si elle traite de **l'inter-générationnalité**, processus universel s'il en est, et fondateur de toute civilisation -d'où la nécessité d'une approche **anthropologique** qui reprendrait en les dépassant les apports de la psychologie et de la sociologie ;

-même si, en outre, c'est l'école qui, comme à tout un chacun, m'a appris ce pouvoir d'écrire et "m'a écrit" régulièrement tout *au long de ma vie* en devenir : dans les marges de mes cahiers et écrits scolaires sans destinataire-, ainsi que dans les grilles "évaluatrices" de mes bulletins de notes, inscrits comme dans le marbre, pour attester de la scolarisation ;

- et parce que, enfin, comme enseignant,

je fais aujourd'hui, plus que jamais, partie intégrante de cette Ecole avec "qui" je vis en **interrelation** et en **interdépendance** complexes : elle m'aura successivement fondé comme écolier, normalien, maître, maître formateur et conseiller pédagogique (en Lecture-écriture, en EPS puis généraliste) ; cinq rôles successivement construits **les uns dans les autres**, chacun me semblant néanmoins retrouvable dans une longue histoire de vie "scolaire" construite sur plus de quarante ans.

1) P.A. Dupuis, idem, p 107.

2) 3) G.Fath, "*Les valeurs en éducation et en formation*", p 7-15, in Spirale, n° 21, 1998, p 7, p 8.

4) F. Clerc, "*La boue et les étoiles*", in Cahiers Pédagogiques, n°320, 1994

J'entends bien continuer à *vivre cette Ecole* et la défendre de mon mieux, collectivement, **depuis son Intérieur à nourrir**, comme on nourrit un idéal ou un être unique, comme on voudrait étayer une cathédrale qui s'affaisse sur elle-même, insensiblement, sans risques mesurables. Le faire avec une franchise mesurée, avec une sereine écriture en lettres noires, entretenue comme un bel "*habit civique*" et avec cette "*sévérité*" propre "*aux enfants (...), aux nourrissons de la République*". (1) Cela, pour en avoir vécu - comme tant d'enfants- tout le meilleur et tout le moins bon, mais jamais en exclu définitivement résigné.

C'est qu'en mère pauvre, possessive mais glorieuse, dévisagée et hagarde, **toujours matricielle** néanmoins, l'Ecole, comme le dit Alain Touraine, *agit toujours*, opère, *en bien ou en mal*, mais opère. Actance de l'école, dirait Greimas. Si au moins, elle pouvait, voeu régulièrement émis par Philippe Meirieu, "**ne pas nuire...**" Car c'est toujours avec de bonnes intentions affichées qu'elle s'oblige à accueillir et qu'elle accueille obligeamment. Mais derrière ses portes closes, c'est aussi avec une constante duplicité, et il faut autant savoir s'en préserver que savoir la préserver d'elle-même, pour éviter un avenir d'**injustice grandissante**, éhontée : noble tâche de "*hussard*" (2) social, résolument bienveillant, mais sincère jusqu'à l'outrance raisonnée de la **liberté de texte**.

Ecrire sur l'école, c'est écrire sur une **deuxième mère**, et cela ne va pas de soi. Si je le tente, c'est aidé par l'existence d'un écart, d'un espace réflexif qui, depuis "nos débuts" à tous les deux, s'est ménagé pour le meilleur et pour le moins bon entre elle et moi, du fait de nos échanges paradoxaux. Le lecteur, "**frère d'école**", aura peut-être lui aussi connu ces péripéties qui, réparties entre "galères" et "coups de chance", donnent à penser puis à vouloir.

Le lecteur aura peut-être connu l'équivalent de cette déroutante, complexe **histoire scolaire personnelle** dont le bref rappel, pour moi, se résumera ici à l'avalanche des paires de gifles reçues à 6 ans devant une addition muette et un paquet de bûchettes, puis la **renaissance** salvatrice opérée par l'arrivée d'un jeune maître -Christian- simplement heureux de l'être et de confier ses élèves aux premiers collèges ruraux, puis la recrudescence des paires de gifles reçues en 6ème devant l'immense tableau noir chargé d'insondables enchevêtrements alphabético-numériques, puis la fantastique **adoption** par l'Ecole Normale d'Instituteurs qui offrait la réussite sociale à des ruraux de 15 ans, puis l'aléatoire évaluation par le bac qui fait que notes obtenues et réussites antérieures peuvent être inversement proportionnelles, puis l'**accueil** de la "rue Molitor" qui formait non pas des maîtres mais des maîtres formateurs, tant ses professeurs rayonnaient (Alexandre, Lidove, Millet, Cohen, Mauffrey, Touyarot, Cella, Blime.. autour de Thomas et Marchand). L'Ecole, à travers l'Ecole Normale, a mérité

1)-2) Ch. Péguy, "*L'argent*", in *Oeuvres en prose*, p 1043 - 1106 Gallimard, La Pléiade, 1957

qu'on **écrit pour Ecrire** et qu'ainsi, modestement, on contribue à La perpétuer, même si c'est trop souvent et à trop de niveaux, malgré elle. Car l'Ecole peut être, selon ses jours et selon ses "enfants", tellement ou si peu **providentielle**... Il m'arrive souvent de m'interroger sur les éventuelles corrélations qui peuvent exister entre le **type d'écriture** de prédilection que le chercheur consacre à l'Ecole et le **type de rapport** à celle-ci qui a pu lui permettre d'élaborer son parcours intellectuel - toujours unique. La part du souvenir de l'élève dans l'axe retenu...

En ce qui me concerne, ma perception **ambivalente** de cette "mère" à la fois nourricière et **ambigüe**, de cette mère souvent indigne ... d'elle-même surtout, est donc venue de loin, et elle a perduré jusqu'à mobiliser mon discours vers un acte de langage civique, construit au mieux - et **retenu** bien sûr, dans le ton comme dans ses illustrations. Si la classe peut être "*espace de co-naissance*", (1) c'est que l'univers de l'école peut offrir une *venue au monde*. Et si écrire sur l'école c'est d'abord pour moi, tel un lycéen, tirer parti du questionnement troublant qu'a produit la collision entre de tels souvenirs antagonistes, **entre valence et violence**, si c'est, autrement dit "*(re)construire ce qui est expérience personnelle en objet de réflexion*", (2) c'est bien pour tenter ensuite de sonder objectivement, par "*détachement*" suffisant, le mystère qui veut que cette "mère sociétale" puisse toujours, en dépit de sa modernité inflationniste, être **capable du meilleur comme du pire** .

Ce qui rend possible cette analyse, c'est bien "l'espace réflexif" que j'ai tenté de mentionner ci-dessus comme étant constitutif de mon rapport personnel à l'Ecole ; s'il ne s'est pas réduit avec le temps c'est qu'au contraire, il a eu à s'opérationnaliser : d'*espace*, il est devenu par "*détachement*" un *écart* conscient, construit, et volontariste, une posture réflexive alimentée par des études post-bac dont j'ai souvent dit, à qui voulait connaître mes projets, qu'elles relevaient simplement d' "*une sorte d'hygiène des idées*", toute personnelle et refondatrice.

Il est vrai que, modestes, ces études **parallèles** d'abord à ma titularisation comme instituteur puis à mes débuts de formateur, n'auront en fait jamais pu, ensuite, se résoudre à cesser. (3)

1) E. Bautier, J.Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin, 1998, p 151-152

2) I. Perrin, G. Fath directeur, *La classe espace de co-naissance*, Maîtrise Nancy II, juin 2000

3) En 1982 : Licence de linguistique à Paris V en 1982, module audio-visuel à Jussieu avec Françoise Berdot, puis cours -en Histoire américaine- d' Elise Marienstras, Robert Jaulin et R. Renaud à l'Institut Charles X, ce qui motiva une militance investie durant 8 ans dans la création éditoriale des dossiers "Nitassinan" traitant des cultures et des droits aborigènes dans les Amériques. En 1997 : à Nancy 2, guidé par Gérard Fath, Maîtrise de *Sciences de l'Education*, et D.E.A en *Sciences du Travail et de la Formation* en 1998. Puis inscription en Doctorat de *Sciences de l'Education* à l'ERAEF (*Equipe de Recherche sur les Acteurs de l'Education et de la Formation*, Nancy II - Contact : Patricia.Remoussenard@clsh.univ-nancy2.fr et Tél : 0383967136)

En dépit de la disponibilité et de l'état d'esprit que requiert **la fonction instituante de maître formateur**, elles étaient et resteront bel et bien pour moi comme un complément alternatif vital, comme un "viatique" accroché, indissociablement mais distinctement, au dos de ma "carte professionnelle", précieuse carte de militant du "**parti de l'École**". Qu'elles aient touché aux sciences du Langage, à la militance anthropologique, (1) ou aux Sciences de l'Éducation, ces études auront été, en continu, comme la concrétisation nécessaire d'une mesure de sauvegarde contre le risque d'une **professionnalisation enfermante**, l'écueil d'un isolement intellectuel "mortifère" dont quelques rencontres providentielles m'ont tôt appris à me défier ; celle du grand anthropologue **Georges DUMEZIL (a)**, grand-père du petit Hyppolyte qui fut l'un de mes élèves de CE2 au 42, av. Duquesne à Paris, fut alors la plus marquante pour moi : formidable scrutateur de dieux lointains et modeste amoureux d'École, sa gentillesse me confondit et brisa sans le savoir mon ethno-centrisme de tout jeune fonctionnaire vosgien découvrant **le quartier des ministères**. Dès lors, mon travail de maître d'école se doublait, à la fois irrésistiblement et gratuitement, de ce modeste souci d'universalité que ...l'Université est d'ordinaire à même d'entretenir. **L'estime de soi nous vient bien d'autrui**, et en des **moments clés**. Cette brève "confession au lecteur" ne vaut que par le sens qu'elle peut trouver au contact d'autres histoires de vie. Un courageux constat d'A.M. Chartier dit bien cette voie :

"ces études universitaires (sciences du langage, psychologie, sociologie, communication, etc...) concernent un nombre croissant d'instituteurs et sont à la fois qualifiantes et diplômante, même si, dans de nombreux cas, les diplômes obtenus ne conduisent pas à un changement d'emploi ou de carrière," (...) "Ce qui me surprend, ajoute-t-elle, c'est que beaucoup de ceux qui sacrifient ainsi leurs loisirs et leurs congés le font de façon très discrète, généralement sans en informer leurs collègues, comme si cet investissement personnel pouvait leur être reproché comme un temps soustrait à leur vie professionnelle. (C'est tellement vrai !) Certains poursuivent ainsi au-delà de la maîtrise, vers des DEA ou des thèses, sans pour autant quitter leur poste, si bien que l'administration ignore tout de ces surqualifications. (et semble tenir bien à l'ignorer) Comment une politique conséquente des ressources humaines pourrait-elle encourager et prendre en compte cet investissement intellectuel, de façon à lui accorder une certaine reconnaissance institutionnelle?" (2)

Une vraie question que celle de la **promotion** -des agents ou d'un **espace axiologique** ?- et

1) De 1981 à 1992, je me suis consacré à la "re-découverte" de l'Amérique et au soutien à ses "écoles de survie".

2) A.M. Chartier, "L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré", p 13-27 in *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré*, Actes du séminaire national organisé par la D.E.P. les 29-30-31 mai 2000, Carré des Sciences, rue Descartes, Paris 5°, CRDP de Versailles, 2000, p 20

DISCOURS DE RÉCEPTION
DE M. GEORGES DUMÉZIL
À L'ACADÉMIE FRANÇAISE
ET RÉPONSE
DE M. CLAUDE LÉVI-STRAUSS

*à propos Paul Canton
en cordial hommage*

[Signature]

13. 9. 79

celle, corollaire, des compétences *réelles* qui sont susceptibles de la servir, **elle**, l'Ecole.... Mon souci -bien immatûre- d'**universalité** s'est découvert de quoi devenir également **souci d'Ecole**, et c'est parce que, comme ces nombreux collègues hors normes, je comprends "**difficulté de l'Ecole**" quand j'entends "**difficulté scolaire**" que je me suis mis à me donner par *l'écriture* un réfléchissement des valeurs mises à mal au coeur même de leur matrice laïque. A.M. Chartier a beaucoup de travail encore, si elle entend traiter au fond cette double question de la quête enseignante et de l'irrationnelle "non bienveillance" de "l'institution"... Malgré les diplômes de ses agents, elle cultive une *défiance ordinaire* -qui, **contre l'éthique républicaine**, pratique des **dérives auto-salvatrices**, mais destructrices à long terme.

L'objet "difficulté"

Un souci d'auto-protection **sur-localisée** traverse toute la planète Ecole, et, à l'inverse d'un rayonnement faisant autorité et suscitant l'effervescence réflexive- tient une grande part dans l'inertie d'un système qui est **mis en difficulté par les difficultés** mêmes auxquelles il n'est pas en mesure de remédier, et peut-être qu'il produit de fait. Au gré de mes lectures, il m'est apparu que ce champ de la Difficulté était devenu énorme, multidimensionnel, globalisant, et menaçant les valeurs de liberté, d'égalité et de solidarité qui fondent encore notre système de vie sociale et politique. Ma pratique, d'abord centrée sur elle-même, bénéficia d'une guidance universitaire particulièrement patiente, éclairante, et j'écrivis, sans trahir. Il y a difficulté, comme **fait psycho-social**, et non pas "*des classes difficiles*". (1) C'est à présent dit et su : de l'extérieur et de l'intérieur même de la "cathédrale", et de bas en haut. Des usagers, victimes incrédules, aux acteurs déstabilisés, des intellectuels témoins aux experts impliqués, chacun doit savoir qu'*il y a une difficulté collective, nationale*, et qu'en ces temps de décentralisation qui se cherche comme un départ de feu, il est devenu vital de l'identifier, de l'explicitier **dans une langue nouvelle**, de la comprendre pour la maîtriser . Comme citoyen, acteur, expert ("*ex-pair*", dit P. Meirieu) et témoin, je pense que le système Ecole doit cesser de se protéger par enfermement **dénégatif** jusqu'à l'étouffement final.

J'ai donc jugé utile de restituer "le" discours sur l'école en donnant à partager mes lectures croisées, pour ensuite mener l'analyse prospective d'un ensemble de faits propre à l'Ecole Réelle, compris *comme en territoire* et questionnant **essentiellement le rapport à la langue**. Le dire ici importe, parce que "*parler, c'est lutter contre la perte et l'absence*" qui menacent l'Ecole de la République. (2)

1) J.P. Viala, P. Haluska, *Lire, écrire, produire en classes difficiles*, Hachette, 1996

2) I. Darrault, *Conférence - Association des Rééducateurs Education Nationale de la Meuse*, script, p 7

Autour et au sein même de l'école, effectivement, l'inquiétude s'installe, justifiée. Ainsi, parmi les chiffres INSEE d'octobre 2001 concernant **l'état de l'école** (l'école de l'Etat), figurait entre autres celui de **61 %**, proportion d'élèves d'origine modeste qui, à la lumière de la nouvelle Evaluation Nationale sont "**en retard scolaire à l'issue de la classe de 3^o**". Cela sera corroboré par la campagne de *lutte contre l'illettrisme* dont Luc Ferry, avec force déclarations, a fait son cheval de bataille, et qui souligne qu'effectivement un élève sur cinq ou six entre **en sixième sans savoir lire**. Mais qu'est-ce qu'un cheval de bataille ? Contre qui l'école doit-elle batailler, si ce n'est contre sa propre inefficience? Car comment et à quel niveau de finesse et de gravité analyser de tels chiffres, qui n'incluent pas même les élèves dont les performances moyennes et aléatoires fondent entre le CE2 et la 6ème, pour s'évanouir dans le cursus collège et donner suite à leur équivalent **frustration-violence** ? Un tel *retard*, **perte d'autonomie apprenante**, peut-il ne pas être questionné ?

Autrement dit, devons-nous admettre, comme ont fini eux-mêmes par le faire ces dernières années des techniciens diagnostiqueurs, institutionnellement et historiquement proches de l'institution scolaire qu'il "**ne sert à rien de lancer de grandes opérations, si intelligentes et si bien pensées soient-elles, à partir du moment où les acteurs ne sont pas convaincus et ne s'impliquent pas réellement**" ? (1) Cette déclaration radicale datant de 1999 était d'autant plus significative qu'elle émanait de deux responsables, P. Joutard et P. Thélot, qui s'étaient particulièrement engagés dans l'évaluation de notre système éducatif.

Inquiétudes institutionnelles

En fait, de tels chiffres INSEE et un tel avertissement ne font que ponctuer une décennie de données qui pourraient être constitutives d' **une sociologie de l'école écrite en négatif** autour, essentiellement, du concept de pauvreté : Rapport du Conseil économique et Social en 1987 (2), Rapport de P. Joutard en 1992.(Annexe 1) (3), Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale en 1995 (4), études DEP ("**8% de sortie sans aucune qualification**"), autant d'études alarmantes, pourtant **très peu diffusées** - même auprès des enseignants- qui

1) P. Joutard et P. Thélot, *Réussir l'école - pour une politique éducative*, Seuil, 1999.

2) Conseil Economique et Social, *Rapport - Chapitre consacré aux possibilités et difficultés d'accès à l'éducation en milieu de pauvreté*, 1987.

3) P. Joutard, *Rapport Grande pauvreté et réussite scolaire - changer de regard* (13 propositions pour améliorer la prise en compte des élèves issus de la grande pauvreté) , Ministère de l'Education Nationale, 1992

4) Inspection générale de l'Education Nationale, *Rapport Exclusion et pauvreté en milieu scolaire* (la politique sociale devant s'intégrer désormais dans le système éducatif lui-même). M.E.N. 1995-96.

ciblent les fortes corrélations s'établissant entre "*grande pauvreté*" et "*réussite scolaire*". Sept années avant cette mise en garde soulignant l'essoufflement du système éducatif, C. Thélot, alors directeur de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective et missionné pour mettre en oeuvre les processus d' "*évaluation nationale*".(1) induits par la décentralisation, anticipait pourtant le risque d'un procès fait à l'École en annonçant : "*En même temps que le système éducatif s'améliore, il est plus critiqué, on lui demande plus de comptes (...) c'est pourquoi nous avons publié une brochure intitulée "l'Etat de l'École" constituée de trente indicateurs à partir desquels notre système scolaire est évalué.*" (2)

Transparence et parler vrai

Ces sept années auraient-elles entamé la volonté -ou possibilité initiale- de défendre et illustrer l'amélioration du service public au point de mettre en cause *conviction* et *implication*, termes peu anodins qui questionnent fortement **l'autonomie enseignante** ?

Pourtant, cette évaluation de l'état du système se voulait véritablement opératoire, en ce sens qu'elle devait d'abord permettre à l'école de se connaître elle-même, tout au moins par le biais d'une appréhension globalisée et quantitative. Elle constituait en outre une innovation démocratique marquante, dans la mesure où elle était largement accessible et lisible aussi pour tout citoyen.

Cela était vrai au point de prendre le risque de prêter le flanc institutionnel à une critique médiatique partielle, comme ce fut le cas à la rentrée de 1995 : les chiffres exposés par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective furent lus et diffusés de façon littérale comme signifiant **25% d'échec aux évaluations nationales** pour les élèves entrés en classe de 6ème.

Annnonce d'une "politique scolaire" volontariste

Cela était en outre lisible comme crédible, dans la mesure où cette évaluation continue du système se doublait d'une politique ouvertement volontariste qui instituait, à deux niveaux, **l'octroi d'aides à l'enseignement** :

1) Lancée en 1989

2) Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *L'état de l'École - 30 indicateurs sur le système éducatif*, CNDP, 1992 (Ces indicateurs permettent de situer le système éducatif français dans son évolution - activité, coût, résultats - et, pour certains d'entre eux, par rapport à d'autres systèmes éducatifs. On peut considérer que les premiers chiffres internationaux sur l'École ont été publiés par l'OCDE avec un retard d'une vingtaine d'années.)

- d'une part, à travers l'application relancée du processus rétroactif de **discrimination positive** consistant en un accompagnement **localement compensatoire**. En effet, au rapport prospectif du recteur Migeon qui soulignait en 1989 la *nécessaire amélioration du système éducatif* et à la première réactualisation de la carte des Zones d'Education Prioritaires opérée à la rentrée 1990, faisait suite, en 1992, la prise en compte notable du fait que *les ZEP de la période 1989 - 1990 ont vu s'accroître leur surcharge par rapport aux autres établissements en élèves susceptibles d'être en difficultés*", sachant que sont liés "*les résultats des élèves, les pratiques pédagogiques mises en oeuvre et le fonctionnement institutionnel des ZEP.*". (1)

- d'autre part, à travers la diffusion nationale, depuis 1989, de brochures- "outils" composant la série : "*Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres*". (2) C'étaient autant d'éléments programmés et patents d'une diachronie évaluative qui devait a priori être susceptible de formaliser l'évolution en cours et d'éviter par avance ce "**refus de mémoire**" que les deux auteurs devaient néanmoins déplorer en 1999.

Instauration d'une évaluation prospective

Dans le même temps et dans le même sens, l'évaluation nationale des élèves en CE2 puis 6ème qui avait été amorcée en 1989 dans le cadre de la loi d'orientation se développait. Elle visait, exposait C. Thélot en janvier 1992, à "*aider les enseignants à mieux identifier, en début d'année scolaire, les acquis et les lacunes de leurs élèves dans les apprentissages de base que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques*". (3) Forte d'un double souci de facilitation de l'enseignement et d'une démarche à la fois analytique et taxonomique, cette campagne devait "*réduire encore sensiblement la charge de travail de l'enseignant par la mise à disposition d'un logiciel de saisie et d'analyse des résultats plus performant*". (3)

Ciblant un échantillonnage de plus de 2000 élèves, elle donna d'emblée lieu à une **littérature didactique** annuelle extrêmement significative et structurée ; aussi prit-elle rapidement une place prépondérante dans le suivi effectif du système éducatif - avec, pour faiblesse, cette équivoque qui s'insinua de fait entre évaluation du système, de plus en plus attendue par la société, et évaluation des élèves placés *en son centre*, de plus en plus **aléatoirement porteuse d'efficience pédagogique**.

1) D.E.P., Dossiers *Education et Formations* n°14, 1992.

2) M.E.N, D.E.P et D.E., Préf. C. Thélot et J. Ferrier, "*Aide à l'évaluation des élèves*" (3 tomes), 1989

2) D.E.P., Dossiers *d'Education et Formations- Eva CE2-6°, résultats nationaux*, sept 1992.

3) Centrée moins sur les démarches et les moyens, et davantage sur les objectifs, contenus disciplinaires, savoirs ou savoir faire.

Mise en question de la généralisation de cette “évaluation”

Force est de constater que cette évaluation des niveaux d'apprentissages, nationale et quantifiante, risquait fort d'escamoter des problématiques essentielles en arrondissant des chiffres-pics. Elle était en mesure d'opacifier par son globalisme latent cet état officiel de l'Ecole et pouvait supplanter de fait toute démarche analytique prétendant s'appliquer aux constituants et variantes des foyers éducatifs de pratique enseignante. Ce foisonnement de chiffres et de moyens nouveaux connu, **selon le degré de réceptivité du terrain professionnel**, un écho inégal et des répercussions pouvant être très variables - des analyses réflexives les plus positives aux non-sens les plus négatifs. **(a)** (Perplexité aujourd'hui des principaux de collège placés devant le caractère devenu optionnel de l'évaluation en 5°) Ensuite on verra se développer une logique de prolongement de cette politique évaluative, -cette fois en faisant valoir le facteur “prévention précoce”, après avoir ciblé les années élémentaires puis postprimaires. La recherche, en ce domaine, de solutions permettant radicalement d'accroître l'efficacité du système éducatif avait conduit J. Lang à annoncer en juin 2000 qu'il souhaitait s'attacher à “*combler une lacune*” : faire procéder à “*des évaluations nationales systématiques*” dès la grande section de maternelle en permettant le recours à des “*exercices*” évaluatifs qui seraient diffusés sur internet afin de combler des “*retards*”. Ainsi énoncé, un tel choix peut être perçu comme risquant d'installer une culture d'**enseignement en négatif** :

celle de la “**remédiation**” a priori comme méthode, au détriment d'une culture de **pédagogie réflexive et problématisante**, inhérente à l'ordinaire des démarches d'enseignement au fil desquelles *adaptation* et *spécification* s'effectuent sans rupture sociale ni tension psychologique dangereuses. **C'est avec cette préférence et dans cette visée que s'inscrit résolument ma démarche.**

Déficit de guidance en matière de “remédiation”

Portée par la parution du Rapport Ringard (1) consacré aux “*troubles du langage oral et écrit*” qui a été largement diffusé, cette campagne a coïncidé avec “*la refondation du mode des programmes*” (2) dont les textes étaient découverts à la rentrée 2001. Mais cette cohérence dans la forme n'est pas un gage certain de gain en réussite

1) Rapport de J.C.Ringard : *Troubles du Langage oral et écrit - dysphasie et dyslexie* (information des parents et des personnels, formation et clarification des rôles) M.E.N. et Ministère de la Santé5 juillet 2000.

2) M.E.N., *La lettre Flash*, 8 12 2000 (Des “groupes d'experts” associant enseignants, formateurs et inspecteurs.)

VERSION CE2 2003 SECTEUR
Importation données CASIMIR 3.1

NB élèves	analysés	88	Sans Date Naiss	2
	pris en compte	87	1993	0
			1994	7
			1995	77
			1996	2

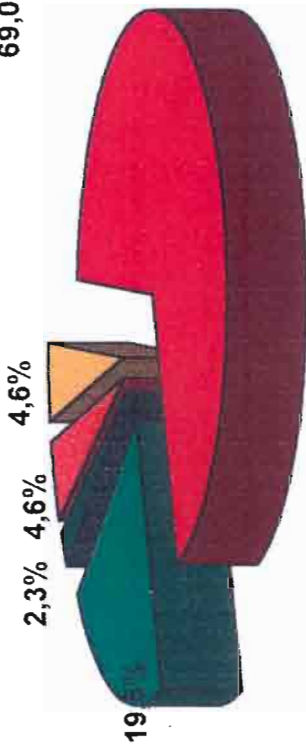
Ne possèdent pas les BASES en FRANCAIS		Nécessité PPAP	
- en FRANCAIS	40	- en FRANCAIS	5
- en MATHS	38	+ LIMITE en F	1
- NI en FRANCAIS NI en MATHS	28	- en MATHS	10
		- en FRANCAIS ET en MATHS	1

Score réussite en FRANCAIS <75%	4	4,6%	Score réussite en MATHS <75%	4	4,6%
Score réussite en MATHS <75%	60	69,0%	Score réussite en Bases	1	1,1%
Score réussite en FRANCAIS & MATHS <75%	60	69,0%	Score réussite en Bases & MATHS <75%	1	1,1%
Score réussite en FRANCAIS >75%	28	32,2%	Score réussite en Bases >75%	23	26,4%
Score réussite en MATHS >75%	10	11,5%	Score réussite en Bases & MATHS >75%	23	26,4%
Score réussite en FRANCAIS & MATHS >75%	28	32,2%	Score réussite en Bases & MATHS >75%	23	26,4%

87
100%

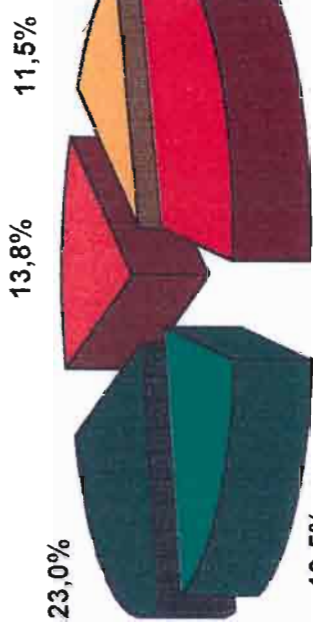
87
100%

Ventilation des élèves ENSEMBLE ITEMS



- Score réussite en FRANCAIS <75%
- Score réussite en MATHS <75%
- Score réussite en FRANCAIS & MATHS <75%
- Score réussite en FRANCAIS & MATHS 75%-85%
- Score réussite en FRANCAIS & MATHS >85%

Ventilation des élèves COMPETENCES de BASE



- Score réussite BASES FRANCAIS <75%
- Score réussite BASES MATHS <75%
- Score réussite BASES FRANCAIS & MATHS <75%
- Score réussite BASES FRANCAIS & MATHS 75%-85%
- Score réussite BASES FRANCAIS & MATHS >85%

POUR LES CLASSES DE C.E.1 DE LA CIRCONSCRIPTION DE

Réseau d'Aides Spécialisées

Madame, Monsieur,

Vous trouverez ci-dessous le livret que j'ai réalisé et mis en place, à titre expérimental, sur les écoles de en 2002. Suite aux retours positifs des collègues, je vous propose cette évaluation.

Si cette épreuve vous intéresse, veuillez me laisser un message sur répondeur au en m'indiquant votre nom, le lieu d'exercice et le nombre d'élèves concernés afin d'effectuer le tirage des livrets.

Veuillez agréer, Madame, monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

V

Titre : Compétences nécessaires aux enfants pour profiter pleinement des situations pédagogiques du cycle 3.

Public concerné : élève de C.E. 1 (fin de cycle).

Contenu :

➤ Français :	Savoir lire :	Comprendre un texte.	7 exercices.
		Maîtriser les outils de la langue.	3 exercices.
	Savoir écrire :	Maîtriser les outils de la langue.	3 exercices.
		Produire un texte.	2 exercices.
➤ Mathématiques :	travaux géométriques.	2 exercices.	
	Repérage et mesure.	3 exercices.	
	Travaux numériques.	3 exercices.	
	Numération (orale et écrite).	3 exercices.	
	Comparer un nombre/des compositions additives	1 exercice.	

Origine des exercices : Evaluation nationale C.E. 2 (début de cycle).
Tous les exercices proposés permettent d'évaluer les compétences de base qui devraient être acquises à la fin du cycle 2.

Déroulement : Je fais passer cette épreuve à toute la classe concernée.
Je corrige et j'analyse les productions.
Les cahiers individuels sont donnés à l'enseignant avec les résultats.

Date de passation : Fin avril/ début mai 2004.

Temps de passation : Environ 2 fois 35 minutes ou 1h30 avec une interruption.

Prolongement : Cette évaluation s'inscrit dans un cadre formatif et doit déboucher sur une remédiation afin de permettre à chaque élève d'aborder sereinement le cycle 3.

scolaire ; d'autant plus que l'accompagnement par le conseiller pédagogique attaché à l'Ecole maternelle devient un atout rare. Nous interrogerons donc l'évolution, pour cette catégorie d'enseignants, de *l'autonomie dans les pratiques* - nous y reviendrons longuement. Recentrer cette scolarisation davantage encore sur l'évaluation-remédiation et moins sur *l'enseignement* qui la spécifie, c'est oublier qu' "*un enfant ne devient homme que si la société l'y aide en mettant à sa portée tous les moyens dont elle dispose pour son développement physique, intellectuel, moral et social*" (1). C'est, dans le fil du "*fatalisme sociologique*" procédant à tort de la "**Reproduction**" (Bourdieu, Passeron), risquer d'instituer la validation de *l'échec prévisible dès cinq ans*. Toujours est-il que, de nouveau, il est question de *placer l'enfant au centre du dispositif évaluatif*, avec ou sans moyens d'aide spécifique. Mais de nouveau, également, même si le terme de *remédiation* est invoqué, **aucun processus novateur d'investigation formative n'est envisagé**, alors même que demeurent trop peu connus *les effets en retour de l'évaluation des élèves sur les démarches des maîtres*.

Une telle prise de risques peut s'expliquer comme réaction à un risque plus grand : le procès annoncé d'un système éducatif "républicain" refermé sur lui-même et sur "ses" élèves. C'est qu'en effet, jusqu'alors, même si c'était avec un décalage incompressible, des recommandations cadrant les activités scolaires étaient pensées, officialisées et relayées avec, notamment, de 1970 à 1990, le soutien de ces **G.A.P.P.** qui permettaient d'éviter la "*tendance au pédagogisme (où) le rôle du maître se trouve dans cette approche réduit à l'effectuation des dispositifs et de leurs activités corrélatives, sans qu'il touche jamais à la saisie **compréhensive**, d'ordre ethnologique et clinique, des différences.*" (2) Mais il n'en est plus de même aujourd'hui. Quelle préconisation claire pour la mise en oeuvre précise de **processus pédagogiques élémentaires, identifiés comme porteurs de réussite ?**

Nouvelle auto-critique institutionnelle

En 1994, M. Altet, P Bressoux, M. Bru et C Lambert (3) admettaient en effet, dans leur

1) F. Buisson cité par C. Bouglé, *Un moraliste laïque. Ferdinand Buisson*, Paris Alcan, 1933, tract p 94-97

2) G. Fath, *L'école laïque en France et son espace axiologique - Aspects historiques et cliniques*, Thèse de Doctorat, M.A. Gouhier Dir. , Septembre 1987. (GAPP : Les Groupes d'Aide Psychopédagogique - Circ. 25 mai 1976, composés d'un psychologue et deux rééducateurs, psychopédagogue et psychomotricien, devaient oeuvrer à une véritable transformation de l'Ecole : suivant un millier d'élèves de l'intérieur même des classes, ils devaient essentiellement prévenir les inadaptations, et cela en collaboration avec les maîtres - facteur décisif mais "oublié" ?

3) Cf M. Altet, P. Bressoux, M. Bru et C. Lambert, *Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2*, dossier Education et Formations n°44, MEN, septembre 1994.

rapport au ministère consacré aux pratiques en classe de CE2, la *“difficulté de mettre en évidence des profils d’enseignement homogènes”* dans la mesure où *“le contexte ne semble pas créer de cadre de contraintes trop pesantes pour le maître, qui garde une marge de manoeuvre substantielle”* : **aucune corrélation entre ces aides dispensées à des enseignants autonomes et l’aide à prodiguer aux élèves en retard, ou en décalage ou inadaptés (?)**. Cette aide, indéfinissable, eût été le résultat -supposé effectif- de pratiques non réductibles *“à un nombre très réduit de variables”*. Ce rapport venait confirmer les conclusions de B. Charlot, rentrée 1992, dans l’enquête menée sur trois ans avec P. Bouveau et J.Y. Rochex : doute quant à l’efficacité de cette nouvelle politique, d’ *“aide”*, basée sur *“le flou didactique”* (1) et *“l’inflation du relationnel”*, deux caractéristiques propres à un déficit d’enseignement

Qui *“aider”* ? - Bref exemple des Aides Educateurs, *“O.S.”* de l’Ecole

Pour exemple, considérons la dernière grande mesure d’ *“aide”* apportée aux situations d’ enseignement, que fut le recrutement de ces 70 000 premiers *A.E. -Aides-Educateurs-* (2) au rôle très peu défini, là encore : cette fonction pouvait-elle, adjointe au service en l’état, constituer une **aide caractérisée** pour l’élève en difficulté dont l’accompagnement requiert bien au contraire un surplus de spécificité toute didactique ? L’autonomie de *l’Aide Educateur*, par rapport au *Principal* qui l’emploie, au référent qui l’accompagne dans ses projets de formation, à la direction de l’école, et à l’enseignant comme *“auxiliaire d’éducation”*, demeurait une donnée inconsistante, tant étaient diverses les interprétations locales. (3) C’est l’exemple même d’une *“nouveau”* dont la première des limites est de demeurer colatérale, en ce sens que la mission de l’enseignant n’en est pas pour autant plus clairement ajustée, ni plus précisément redéfinie et dicible, ni davantage actualisée.

Si l’on savait par avance que les conclusions du Centre d’études et de recherches (CERQ) sur les qualifications remis en avril 2000 feraient état de la satisfaction *finalement* générale des enseignants, la question de l’efficacité et des domaines de compétences requis se posait. A terme, cette *“aide”* à l’enseignement pouvait se révéler bénéfique, mais cela relevait moins d’une *nouveauté* que de **l’implication autonome d’ équipes réussissant mieux** pour intégrer ces *“jeunes”* venus de nulle part, vers une voie parfois frayée ensemble, **par l’Ecriture. (a)**

1) P. Bouveau, B. Charlot, J.Y. Rochex, *Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSO (1989-92)*, A.N.A.L.I.S.E., octobre 1992.

2) Décret n°89-122 et Loi n° 97-940 du 16 octobre .1997, qui définissaient et amorçaient un recrutement contractuel de droit privé, cadré par le dispositif alors intitulé *“Nouveaux services, nouveaux emplois”*.

3) Cf. P. Belmas, J. Rioult, *Aides-Educateurs, missions et fonctions*, A. Colin, 1999

Observation de Mme . . . dans sa fonction D'Aide-Educatrice à l'école des

Il y a trois ans, Mme . . . a rejoint notre équipe en tant qu'Aide-Educatrice, son rôle consistait dans l'entretien de la BCD et l'animation de petits groupes d'enfants sous la responsabilité de leur enseignant.

Très rapidement, Mme . . . a trouvé sa place parmi l'équipe des enseignants. De par sa gentillesse, sa sympathie, une grande disponibilité, des qualités d'écoute tout en sachant rester dans son rôle, Mme . . . a rapidement fait l'unanimité parmi les enfants. Très vite, la BCD a été organisée et parfois a pris des airs de fête, Mme . . . entraînant dans son dynamisme sa collègue AE et les élèves bien entendu.


Après avoir dialogué avec les enseignants, Mme . . . a pris de l'assurance et a proposé la réalisation de nombreux petits projets pédagogiques qui nous ont tous surpris de par leur pertinence et leurs qualités de réalisation.

Loin de faire le travail elle-même comme on aurait pu le penser, elle organise, motive les enfants autour de lectures, d'exposés, de réalisations d'affiches sur l'actualité, de petits journaux et conduit un réel travail pédagogique visant des objectifs inhérents à la BCD: La lecture, la recherche d'informations, la réalisation de documents, l'expression écrite, orale...ayant toujours le souci de la recherche d'informations auprès des enseignants afin de travailler au plus près des projets de classe.

De par ma fonction de maître-formateur, il m'est permis de comparer la relation pédagogique qu'entretient Mme . . . avec nos élèves par rapport aux jeunes stagiaires de l'UUFM . Je ne peux que vanter ses dispositions naturelles qui lui permettent, sans avoir reçu la moindre formation, de mener un groupe, de le faire travailler calmement dans la bonne humeur tout en sachant parler aux enfants avec un langage qui convient parfaitement et cela sans avoir le statut de maîtresse.

Bien entendu, il n'est pas question pour le moment d'assimiler Mme . . . à une enseignante, ce qu'elle ne revendique d'ailleurs pas, une formation lui est indispensable mais ses qualités relationnelles, son appétit de connaissances sont un terrain très propice pour le devenir d'une enseignante de grande qualité qui pourra tout à fait s'épanouir dans ce métier.

J'assume pleinement ce qui précède et ne le fais nullement par sympathie pour . . . je crois tout simplement qu'il est dommage pour nos élèves de se priver de personnes motivées qui ont de réelles qualités pour l'enseignement.



12-11-02

La réflexion décentralisée

Durant un mois, sept ateliers seront mis en place dans les quatre départements lorrains. Objectif : préparer les assises des libertés locales, le 5 décembre à Metz.

METZ. - « La décentralisation ? La Lorraine doit y réfléchir », résume Bernard Hangelsteen, le préfet de région. Le 5 décembre, l'Arsenal de Metz accueillera les assises des libertés locales. Objectif : permettre aux acteurs de la vie locale d'exprimer leur attente sur la nouvelle étape de la décentralisation. « Le principe est de faire remonter des propositions de transfert de compétences », précise le préfet.

L'assemblée qui devrait accueillir 1.200 participants sera présidée par Patrick Devédjian, ministre des Libertés locales. La clôture des assises sera assurée par Jean-Jacques Allagon. Le ministre de la Culture devrait prolonger son séjour lorrain en inaugurant des réalisations culturelles à Nancy et à Metz.

En attendant cette grande réunion, sept ateliers seront décentralisés dans les quatre départements. « Il s'agit de préparer le débat en traitant des thèmes majeurs pour la région », indique Bernard Hangelsteen, « cent à deux cents personnes seront in-

visées ». Un premier rendez-vous est fixé ce mardi 12 novembre à 9 h 30 à la préfecture des Vosges à Epinal. Le thème ? Le développement économique. Sous la présidence de Jacques Chérèque, les participants plancheront sur l'avenir des entreprises en Lorraine et leur développement. Demain, 13 novembre, la coopération transfrontalière sera abordée à Thionville sous la double présidence de Jean-Marc Mohr, membre du conseil économique et social et de André Horel, sous-préfet de Thionville.

« Solidarité de proximité »

Le thème de la « solidarité de proximité » sera traité, le 15 novembre, au conseil général de la Meuse à Bar-le-Duc. Bertrand Pancher, patron du département, animera le débat sur l'insertion et la cohésion.

Le 16 novembre, la problématique de l'enseignement supérieur et la recherche sera soulevée à la faculté de droit de Nancy sous la présidence de Michel Lucius, président du pôle universitaire eu-

ropéen et Godefroy Kugel, de l'université de Metz.

« Service plus efficace »

La question de la réussite professionnelle sera débattue le 19 novembre à la faculté de sciences de Nancy. La discussion sera conduite par Roger Cayzelle, président du comité économique et social.

La culture sera au cœur du débat animé par Catherine Jacquat, vice-présidente du conseil régional et Daniel Barroy directeur régional des affaires culturelles, le 20 novembre, à l'Abbaye des Prémontrés à Pont-à-Mousson. « Une question essentielle puisque la Lorraine est l'une des deux régions pilotes dans ce domaine », précise Bernard Hangelsteen.

Enfin, dernier thème abordé avant les assises : les infrastructures. Présidé par Jean-Pierre Lucas, président du Medef de Moselle et Jean-Pierre Maillard, ingénieur général des Ponts et chaussées, l'atelier se tiendra le 21 novembre à l'institut régional d'administration de Metz.



Jacques Chérèque présidera le premier rendez-vous de réflexion régionale décentralisée ce matin à Epinal sur le thème du développement économique.

Durant un mois, la synthèse des débats sera proposée en ligne sur le site de la préfecture de région. Les internautes lorrains pourront faire part de leurs remarques aux participants des ateliers. « *Aucun sujet ne sera exclu* », précise le préfet, « *mais les propositions devront être cohérentes. Il n'est pas question de décentraliser pour le plaisir, mais de proposer un service plus efficace aux citoyens* ».

Jean-Christophe ERBSTEIN
 ● Site internet de la préfecture de Région : www.lorraine.pref.gouv.fr

Les personnels de l'éducation nationale se mobilisent contre la décentralisation

Le gouvernement prévoit de transférer la gestion de 110 000 fonctionnaires aux collectivités territoriales. Les syndicats redoutent un « démantèlement » du service public, voire une « privatisation » de certaines missions

LA DÉCENTRALISATION met en danger le service public d'éducation. C'est le sens des réactions syndicales après l'annonce, par Jean-Pierre Raffarin, vendredi 28 février, à Rouen, de la décentralisation d'une série de compétences scolaires seront rattachés aux départements et les régions. Presque unanimes, les syndicats dénoncent le « mépris » du gouvernement pour les personnels (UNSA-éducation), les « attaques particulièrement graves contre le service public » (SNES-FSU), la logique uniquement « comptable » de l'équipe Raffarin (SGEN-CFDT). Même le Snalc-CSEN, classé à droite, évoque sa « consternation ».

L'opposition à la décentralisation devrait ainsi constituer un des principaux motifs de mobilisation lors de la journée de grève dans l'éducation nationale le 18 mars. Signe du durcissement, l'UNSA-éducation, qui s'était initialement désolidarisée du mouvement, a finalement décidé d'appeler à la grève le même jour. Revue des arguments pour ou contre le projet de décentralisation.

► **Le transfert des personnels sert-il à améliorer le service ou à réaliser des économies ?** Le gouvernement compte transférer quelque 110 000 fonctionnaires de

l'éducation nationale vers les collectivités territoriales. Il justifie l'opération par la recherche d'une plus grande « cohérence » dans l'organisation du service public. Les assistantes sociales et les médecins scolaires seront rattachés aux conseils généraux, qui auront désormais la charge de la santé scolaire, en plus de la protection maternelle et infantile (PMI) et de l'action sociale. Les personnels techniques, ouvriers et sociaux (TOS) seront transférés aux départements et régions, déjà chargés de construire et d'entretenir les collèges et lycées, mais qui n'avaient pas, jusque-là, la responsabilité

des personnels. Les conseillers d'orientation devraient également passer sous la responsabilité des régions.

L'argumentation gouvernementale autour du thème de l'« efficacité » ne convainc pas les syndicats, qui craignent un « démantèlement » du service public. Le SGEN-CFDT assure que le gouvernement veut ainsi « diminuer à terme le nombre de fonctionnaires de l'Etat ». Le SNES-FSU, principal syndicat du second degré, dénonce le risque d'une « privatisation progressive » des missions assurées par ces personnels. La décision du gouvernement s'intègre dans une

tendance lourde : depuis vingt ans, la part des dépenses éducatives assumées par l'Etat a constamment diminué (de 67,4 % en 1980 à 60,8 % en 2001) ; inversement, les collectivités locales ont fortement accru leurs investissements (de 15,1 % à 22,1 %).

► **Faut-il adapter l'offre d'enseignement aux besoins du marché ?** Le gouvernement met en avant la plus grande « proximité » des services publics avec ses usagers - et le marché de l'emploi - pour justifier la décentralisation. En matière d'éducation, l'opération se traduirait par une responsabilité accrue des régions dans l'élaboration des cartes de formations professionnelles (des CAP jusqu'aux bac + 3), qui décident de l'implantation des établissements et du type d'enseignement proposé. « La région connaît le tissu économique local et les débouchés existants sur le marché de l'emploi », explique M. Raffarin. La même logique prévaut pour l'orientation des jeunes : considérant que la région est plus au fait de l'environnement économique local, il leur confie le soin d'organiser l'information des jeunes sur les métiers. Dans les deux cas, l'approche du gouvernement soulève de fortes oppositions. « Les établissements

n'ont pas vocation à dispenser des formations étroitement adaptées aux besoins locaux du marché du travail », insiste le SNES-FSU. Transparent ainsi une critique de fond sur la démarche du gouvernement : pour les opposants à la décentralisation, la mission de l'école ne peut se réduire à l'insertion immédiate des élèves dans le marché de l'emploi, mais doit contribuer à la formation de citoyens. Au sein du monde enseignant, beaucoup s'inquiètent en effet d'une « dérive libérale » de l'éducation nationale. « Dans le nouvel ordre éducatif, le système éducatif est au service de la compétitivité économique : il est structuré comme un marché ; il doit être géré sur le mode des entreprises », explique ainsi Christian Laval dans un ouvrage dénonçant l'influence « néolibérale » sur l'école (L'école n'est pas une entreprise, La Découverte).

► **L'autonomie des établissements scolaires menace-t-elle l'unité du service public ?** Le gouvernement veut accorder plus d'autonomie aux collèges et aux lycées. « Il s'agit de donner de la souplesse et une plus grande marge de manœuvre aux établissements », explique l'entourage de Luc Ferry. De manière expérimentale, dans

les académies de Rennes et Bordeaux, les collèges et lycées disposeront, dès la prochaine rentrée, de moyens globalisés pour leur permettre d'« adapter leur offre éducative » dans « le respect des programmes nationaux ». Leurs conseils d'administration laisseront une plus grande place aux parents et aux élus locaux. En parallèle, le gouvernement compte renforcer les pouvoirs des recteurs. L'ensemble est présenté comme participant de la « réforme de l'Etat ».

Les réactions sont différentes selon les syndicats. « Le renforcement affirmé du poids des parents et des élus aggravera la logique consumériste et les phénomènes de concurrence », assure le SNES-FSU, qui estime que cette politique contribuera à « affaiblir considérablement les règles nationales ». L'UNSA-éducation et le SGEN-CFDT, en revanche, ne condamnent pas, par principe, l'autonomie plus grande des établissements.

► **La décentralisation risque-t-elle d'accroître les inégalités scolaires ?** Selon la richesse des collectivités locales, selon leurs choix politiques, les montants consacrés à l'éducation peuvent varier de manière importante. A l'école primaire, par exemple, une enquête du SNUipp-FSU, syndicat enseignant majoritaire, a montré (Le Monde du 22 novembre 2001) que le niveau des crédits pédagogiques par élève pouvait varier de 10 à 100 euros environ par an. Mais le lien entre inégalités de financement et inégalités de résultats n'a pas été prouvé.

Les dernières études sur les disparités entre établissements montrent que les écarts scolaires sont considérables au sein même des communes, des départements et des régions.

de l'opinion - 6.3.3.

Assumer ses responsabilités face aux inégalités sociales

Dès lors, constate A. Prost, *“l’Ecole ne démocratise plus”*, (1) dans la mesure où la part de l’échec scolaire demeure incompressible ou croissante et que s’avère immuable l’inefficacité des pratiques d’enseignement qui ne parviennent pas, pour retenir la définition que D.Meuret donnait en 1999 des objectifs spécifiques en ZEP, à *“faire progresser les élèves davantage que leurs caractéristiques (socio-culturelles) ne le laissent prévoir”*. Cinq ans avant, ce chercheur posait la problématique d’une évaluation visant à *“ne pas évaluer seulement les acquis dans les principales disciplines, mais aussi l’évolution des attitudes ou comportement des élèves”*.(2), **souci que confirme étonnamment l’ enquête de circonscription (A 7). que j’avais menée en 1998 - 1999 et que nous analyserons plus loin.**

Quoi qu’il en soit, il demeure établi au plan national que la réussite scolaire se limite toujours, pour l’essentiel, à **la formation d’une élite par une autre**, que toutes deux sont quasiment issues des mêmes couches socioculturelles et que l’échec scolaire demeure chronique pour les autres -20 % seulement des enfants de familles modestes poursuivant leurs études. Est-ce une fatalité ? Non, répondait Alain Touraine durant l’été 2000 ; il réaffirmait radicalement au nom de la recherche la nécessité de prendre en compte **la responsabilité de l’école en matière d’inégalité et de “Reproduction”**

“C’est important parce que c’est l’application de la plus grande découverte récente en sociologie de l’éducation : l’inégalité vient plus de ce qui se passe dans l’école que de la situation de départ (...) Autrement dit, l’école est responsable, pour le pire comme pour le meilleur. C’est une transformation fondamentale, parce que, depuis cinquante ans, on nous a dit, non sans raison et d’une manière utile, que les résultats de l’école dépendent des inégalités à la rentrée. (...) C’est important, insiste A. Touraine, parce qu’à partir du moment où vous dites : l’école est active, elle ne reproduit pas l’inégalité, elle la crée ou la diminue, on peut agir à partir de l’école. L’école est active, donc elle ne peut pas se laver les mains et dire : “Tout ça, c’est des histoires de classes sociales.” (3) Et ici E. Plaisance ne manquerait pas d’invoquer le “fatalisme scolaire”.

Sortir de l’immobilité à la lumière des réussites

Il apparaît donc que c’est dans cet échec demeurant aujourd’hui irréductible, et non dans l’énonciation-même des politiques scolaires successives toujours annoncées sous l’immuable

1) A. Prost, *L’enseignement s’est-il démocratisé ?*, PUF, 1986

2) D. Meuret, *L’efficacité de la politique des ZEP dans les collèges*. Revue française de pédagogie, n°109, 1994

3) A. Touraine, Dossier *Un siècle d’éducation*, Le Monde de l’Education, juillet-août 2000, p.50

label de *nouveauté*, que réside *l'immobilité* en question de notre système scolaire.

Ma problématique s'inscrit dans cette hypothèse d'A. Touraine ; l'Ecole *peut et doit - pour demeurer légitime- réduire l'inégalité des chances*. **Aucune étude ne sera donc superflue qui contribuera à lui permettre de rétablir une véritable synergie formatrice d'élèves et de maîtres à partir des moyens octroyés, et c'est bien dans l'élan d'une telle avancée qu'entend s'inscrire la présente recherche.**

Remédier à cette *immobilité* dans le *faire* nécessiterait d'abord de considérer que la réussite *relative* des pratiques, validée ordinairement à ce jour par le corps des inspecteurs, se mesure à la réussite *relative* des élèves - quitte peut-être à mobiliser réellement ce critère encore mou de *valeur ajoutée* (1) introduit pour le suivi socio-scolaire des ZEP, avec toutefois la nécessité d'un parti pris de défiance à l'égard de cet a priori qui conduit à percevoir le métier d'enseignant comme une sinécure, représentation implicitement démissionnaire au final

Autonomie -de l'élève et du maître

Cela nécessiterait ensuite de faire véritablement coïncider *aides à l'enseignement* et *aides à l'apprentissage*. La *difficulté scolaire* serait alors analysée comme étant tout à la fois **le fait de l'élève et le fait de l'enseignant**, et *l'inadaptation* (2) pourrait légitimement qualifier les modes de **relations** ou de situations communes caractérisant **une pratique donnée**.

A ce titre enfin, si un élève qui réussit est un élève accédant à *l'autonomie* au sein de sa classe, on peut tout aussi bien supposer qu'**un enseignant qui réussit est un enseignant autonome**, *c'est à dire intellectuellement affranchi* d'une tutelle hiérarchique formelle, et capable de continuer à construire par lui-même -non pas seul ni dérivant- ses compétences professionnelles.

Aussi la problématique à laquelle travaille ma recherche est-elle une contribution à la mobilisation réflexive de tout ce qui peut fonder ou déterminer la réussite d'un enseignement autonome, en ce qu'il est un processus relationnel ne pointant pas d'abord échec et difficulté de l'élève.

1) Dépassement des attendus induits par le contexte et les conditions socio-professionnelles.

2) Exit les classes pour *inadaptés*.

La question clé, et pour le maître et pour l'élève, est, de façon isomorphique, interdépendante, celle de l'*autonomie dans l'apprendre* (A. MOYNE) et l'**apprendre à apprendre** :

“L'autonomie de l'élève vient de son rapport direct à la connaissance, par l'emploi de langages de communication, qui remplacent des langages de transmission” .(1)

Ma première hypothèse : la nécessité d'une échelle d'analyse-action

J'ai donc émis l'hypothèse fonctionnelle selon laquelle il est fondamental de définir le **niveau du champ professionnel** auquel une évolution des pratiques doit *s'opérer*. C'est à dire définir l'*échelle* même, ou le **format** à partir duquel il doit être possible d'agir ou d'interagir au mieux en matière de formation, dans le but d' *améliorer l'efficacité autonome des pratiques* : *“Vous avez grosso modo un bon tiers d'enseignants qui innovent (...), un second tiers qui n'a pas de problèmes, car ils enseignent aux enfants des classes moyennes. Enfin il y a un tiers d'enseignants qui ne supportent pas leur situation : arrêts de travail, traitements psychiâtriques, déprimés, refus de tout...”* (2) Etonnante analyse évaluative **en trois tiers** de la compétence enseignante, si proche de l'analyse descriptive qui est ordinairement donnée par le maître. *d'une classe. (Cf mon enquête de circonscription, 2-3 p 129) (A7)*

Un tel constat incite donc fortement le praticien-chercheur à déterminer un *niveau d'analyse-action* qui devra permettre, avant toute chose, le recensement et l'explicitation réfléchie des difficultés, ce qui peut déjà, nous le verrons, constituer une avancée décisive vers une aide aux enseignants qui *“voient ce qu'ils perdent mais pas ce qu'ils gagnent”*. (3)

La dualité démarche métacognitive de l'élève / pratique réflexive du maître détermine donc un axe essentiel dans le domaine de l'acquisition des compétences personnelles, pour l'enfant accueilli comme pour le professionnel rémunéré. Mais un tel questionnement quant au *niveau d'analyse* à retenir ne peut s'amorcer que s'il est préalablement jugé souhaitable et utile, adopté par *“des acteurs convaincus”*, dirait C.Thélot, de cette *“part considérable que paraît jouer l'implication personnelle qui tend à conférer une dimension de militance à l'inscription de soi dans l'activité professionnelle”*, préciserait E.Bautier (4).

1) A. Touraine, *“L'école est active, elle crée ou diminue l'inégalité”*, Le Monde de l'Education, Juillet-août 2000 , p7.

2), 3) A. Touraine, idem, p 7.

4) E. Bautier, *Travailler en banlieue*, L'Harmattan, 1995

Alors, en tout premier lieu, avant même que de porter un regard d'ouverture ou de préconiser une démarche qui se voudrait constructive, il convient de s'interroger : que penser raisonnablement de cette nécessité qu'il y aurait à opérer collectivement un sursaut réflexif s'appliquant aux pratiques, et à trouver une alternative à la pédagogie transmissive qui se fonde le plus souvent sur une succession parfois tout aléatoire d'*exercices écrits pour tous* ?

Vers une culture non fictionnelle de la praxis professionnelle ?

Autrement dit, il convient de savoir si les acteurs, chacun à son niveau, veulent se convaincre d'une telle urgence et veulent partager ce point de vue questionnant d'une "enquête de motivation" qui, non pas dirigé contre l'école républicaine, est finalisé par la ferme volonté d'instituer les modalités d'une *praxis pédagogique* et juste et efficace. Ont-ils les raisons et les moyens leur permettant de se mettre en position de contribuer dans l'action à l'émergence d'une véritable *culture professionnelle* qui, à l'opposé d'un corporatisme introverti et réactionnaire, s'ingénierait à devenir garante d'un enseignement réellement démocratique ?

L'école, en tant que telle, n'a-t-elle pas encore, ou plus que jamais, à faire vivre "*cette fiction égalitaire selon laquelle chacun possède des droits et des devoirs fondamentaux indépendamment de sa situation sociale, de son âge, de son sexe et de sa fortune* ?" (1) Et si oui, ne lui revient-il pas, pour ce faire, de mettre en oeuvre au quotidien **des compétences d'enseignement qui soient plus assurées, mieux définies -communément ou conventionnellement- et réaffirmées d'autant comme professionnelles ?**

Ce questionnement devenu récurrent, primordial dans un contexte européen qui s'invente, n'a que peu agi en vingt ans sur l'**efficience pour tous** du service public d'éducation. Aussi le chercheur est-il justement porté à penser que "*l'Ecole laïque ne peut assumer ses exigences pédagogiques actuelles, faute d'un réexamen des postulats inauguraux, et du fait de l'évitement qui en résulte, d'un fondement anthropologico-philosophique de son oeuvre.*" (2) Ce réexamen, que je crois possible, porteur d'une prise de conscience critique, sous-tend la visée générale de ce travail **d'analyse et d'argumentation** qui entend procéder de **l'expressivité d'un rapport à l'Ecole**, sciemment dramatisant, à la réinventivité d'un **rapport à la langue dans l'enseignement** - au niveau, tout à la fois, de l'institution, de l'enseignant et de l'élève, "en difficulté" tous trois, chacun à son niveau.

1) F. Dubet, "*La démocratie entre inégaux*", in Animation et Education, Juillet-octobre 2000, p.4, 5

2) G. Fath, M.A. Gouhier Dir., "*L'Ecole laïque en France et son espace axiologique : aspects historiques et cliniques*", Thèse de doctorat - Nancy II, Tome 1, Septembre 1987, p 35

1

Pour une *problématisation* effective

“Il n’y a aucune difficulté, une fois qu’on a décidé d’agir, à garder intacte, sur le plan de l’action, l’espérance même qu’un examen critique a montré être presque sans fondement ; c’est là l’essence même du courage (ceci étant) on ne peut agir sans savoir ce que l’on veut, et quels obstacles on a à vaincre.”

Simone Weil, *“Oeuvres”*, Gallimard, collection *“Quarto”*, 1999, p 270-271

Entrant en circonscription, c’est à dire passant de l’intimité de la classe à la “tour de contrôle” qu’est l’inspection, on ne peut qu’être frappé d’emblée par l’extraordinaire opacité et par l’incommensurable hétérogénéité des pratiques qui habitent ce territoire d’écoles (DUTERCQ), maisons “communes” closes et si “loin” de tout. On y ressent très fort, en outre, l’impalpable irrationalité dont est empreint son faible tissu relationnel, au sein duquel le lien hiérarchique à l’Inspecteur (SENORE) l’emporte en force dramatisante sur tous les autres. On se prend à penser qu’à lui seul ce lien cimente solidement la circonscription comme unité institutionnelle de base, mais alors on regrette que, de toute évidence, il soit fait d’autant de pathos et de si peu de communication bijective, opératoire, contractuelle, transactionnelle et complexe (CASTORIADIS) : vivante.

Pour le maître formateur de maîtres (LEBLAN) qui ambitionne d’être acteur en son domaine, c’est à dire expert (SCHÖN) agissant en temps, en espace et en mode réels pour la réussite des pratiques notamment -en ZEP- le risque de crise identitaire (CHARLOT) est particulièrement grand. Car c’est à lui, plus qu’à tout autre agent de l’Education Nationale, je crois, du fait de sa posture professionnelle - en terrain mais en recul et partiellement autonome- , qu’apparaît clairement comme irrecevable, voire illégitime, ce discours institutionnel bâti d’incantations qui invoque sans discontinuer les “nouveau-tés”

de l'Ecole censées répondre aux exigences d'un métier nouveau (MEIRIEU). Ce discours paraît tenir davantage d'une rhétorique du slogan, d'une idéologie (DUTERCQ) tendue vers sa propre préservation et en quête d'adhésion consensuelle et passive, que d'une politique portée par un humanisme engagé et engageant (FATH).

Sans verser dans l'excès d'un localisme més-évaluateur et étroit (DUTERCQ) qui s'exonèrerait de tout lien organique à la république éducatrice (NIQUE, LELIEVRE) et enseignante, le formateur en circonscription est bien placé pour contribuer, par son action réflexive et synergique, à une approche analytique du fonctionnement du système éducatif (DURU BELLA, MINGAT). A ce titre, la nécessité de choix éthiques à chaque instant (MEIRIEU), l'acceptation d'un doute à instrumentaliser comme une précieuse résistance spécifique (HABERMAS), mais aussi l'incontournable questionnement de situations de violence (DEBARBIEUX, DEFRANCE) mettant à mal les conditions de tout apprentissage (LEONARD), sont autant d'axes irréductibles pour cette approche analytique qui devrait fonder ce que j'ai appelé une "relle problématisation".

Cette voie étant empruntée, il apparaît alors que la machine - Ecole (MEIRIEU, LEBARS) peut ne pas rendre impossible le métier de pédagogue (IMBERT), pour peu que l'enseignant intègre un retour sur soi régulé, une répétition (FATH) plus propice au don philanthropique (TODOROV) qu'à l'auto-destruction (DUMEZIL). L'entretien d'explicitation (VERMERSCH) et, au-delà, l'écriture (FATH), l'écrit interactif comme ressort de l'invention (DE CERTEAU) du quotidien scolaire, m'ont semblé -au même titre que tout rite d'interaction (GOFFMAN) inscrit dans les mœurs professionnelles- pouvoir dans les faits travailler au lien éducatif (CIFALI) qui détermine tout apprentissage : celui de l'élève et celui du maître.

De la part de l'acteur formateur comme de la part de l'acteur politique, cela demande effectivement que soit fait le choix du courage, d'autant plus grand que l'espérance refondatrice qui peut encore l'animer est mal partagée par les agents fatalistes d'un système forteresse aux moyens pourtant régulièrement modernisés, il est vrai. Cette décision d'agir -qui fut la mienne en actant des possibles et en les écrivant-, doit trouver forme aujourd'hui moins dans la décision de prodiguer davantage de moyens encore que dans la décision de "problématiser", c'est à dire dans le courage de se demander ce que l'Ecole exige d'elle-même, par essence, et quels obstacles, précisément, il s'agit d'identifier et de vaincre.

Cette première partie, que le lecteur par avance convaincu de la “crise” de l’Ecole trouvera peut-être longue, voire superflue, correspond à l’anté-début de ma recherche ; c’est restituer là le fruit d’une prise de conscience qui, en ce qui me concerne, ne s’est produite qu’au bout de presque trente ans, et c’est en soi un fait profondément questionnant. Faire partager la force et les points d’appui de celle-ci participe d’une mise en alerte, d’un appel au courage d’agir par problématisation, qui est donc la base même de ma démarche. On pourra avancer que ce n’est là, tout au plus, que murmurer en soliloque une réalité simplement inavouable, mais cela constitue déjà un saut essentiel, un renversement radical en matière de rapport professionnel à la langue. La gent enseignante est en effet si prompte à parler de tout et beaucoup pour en dire et montrer le moins possible de l’Ecole réelle, d’un Soi réel dont les élèves sont à vrai dire les seuls témoins.

Aux discours messianiques, aux projections fantasmatiques, aux agissements proprement psychodramatiques de maints groupes, aux crises existentielles qui envahissent au quotidien la scène de la formation (FATH), j’ai voulu préférer une problématisation qui s’impose mais ne s’expose que trop peu. Cela, même si la machine système tourne rond depuis si longtemps que son échauffement dévastateur paraît appartenir au registre des faits naturels, et même si cette inquiétude mûe par une vive espérance laïcisante peut encore être qualifiée de discours “sans fondement”.

L'école ? un "système dont la pesanteur et la résistance au changement sont sans égales", continuait-on à estimer après 1981. (1) Vingt autres années après, il est confirmé et précisé que malgré l'ambition républicaine originelle d'**uniformiser la condition d'écologiste**, puis celle de **l'égalité des chances** des élèves en dépit du **handicap socio-culturel**, et celle enfin de la **compensation** requérant discrimination positive et **pédagogie différenciée** auprès de secteurs défavorisés, l'école est touchée par "une crise identitaire des enseignants, à qui l'on a toujours demandé d'avoir les yeux fixés sur l'unité et sur l'égalité, et qui doivent du jour au lendemain se concentrer sur la gestion de l'hétérogénéité". (2) **Le monde enseignant** est-il en crise ou, pour employer un terme dédramatisant qui lui est si coutumier, **en difficulté** ?

Il est vrai que la légitimité-même de l'école repose sur l'acceptation de la scolarisation de tous les enfants, avec, non seulement, toutes les contraintes de vie qu'elle suppose en termes de présence, de travail et de frustrations, mais aussi toutes les **garanties d'instruction** et de réussite- qu'elle doit fournir. Ne pouvant, de façon patente, les honorer, l'école finirait par **douter** : de son public, de la société qui la et qu'elle génère... et d'elle-même.

1 - 1 - Les vertus du doute

Or, c'est là un impératif bien difficile , en présence d'élèves dits *difficiles* , que de permettre la réussite pour tous, "en donnant plus à ceux qui ont le moins" et pour "permettre aux jeunes de passer de l'échec à l'espoir", ainsi que le préconisait A.Savary en janvier 1982, commentant sa circulaire du 28.12.1981 sur l'instauration des Zones d'Education Prioritaires.

Et, en dépit du fait que la relance des ZEP se soit fondée sur l'élaboration de contrats de *réussite*, le ministère devait reconnaître et affirmer en mai 1998 que "les diverses évaluations réalisées montrent que, malgré certaines réussites avérées, la politique ZEP n'a pas réussi à réduire les écarts de réussite scolaire". (3)

1-1-1 La tentation nationale d'une vraie fausse évaluation

En dépit, donc, de l' **invocation** continuelle , sur ton de slogan, de sa *réussite*, l'école n'est plus en mesure de dénier ses difficultés. Il est vrai qu'au regard de sa formidable ambition

1) Martine Charlot, "Une nouvelle dynamique en matière d'éducation", Pour n° 94, Avril 1984, p 16

2) Bernard. Charlot, *Entretiens Nathan*, 2000.

3) MEN, 1998

originelle, alourdie par les contraintes de la **massification**, cette école est dans les faits amenée à considérer qu'elle a commencé à faillir à sa mission, dans la mesure où elle a, avec beaucoup de volontarisme, lié sa propre réussite à celle de **tous** ses élèves. C'est que *"le problème est d'ordre plus pratique qu'idéologique"*, estime Y.Dutercq (1) : *une fois que l'accès à l'école s'est plus largement ouvert, comment répondre concrètement aux situations nouvelles que crée la massification ?*".

"C'est parce que l'Etat centraliste n'a pas tenu pour ses enfants les promesses de promotion par l'école qui leur avaient été faites que l'efficacité et la justice du système ont pu être mises en cause." (2) L'ambition originelle devient pernicieuse quand, aux effets négatifs de cet objectif purement déclaratif de réussite pour tous, viennent s'ajouter, plus graves encore, ceux de constats positifs induits par

les processus évaluatifs **tous azimuts et incontrôlables** qui émergent des "politiques" éducatives **locales** .

C'est le cas lorsque *"l'évaluation formelle est (...) l'oeuvre d'acteurs d'un niveau supérieur ou qui aspirent à le devenir"* et *"lorsque chacun s'efforce de peser d'un poids suffisant en produisant à la fois des actions et des évaluations"*, en faisant en sorte que sa propre action soit validée par une *"évaluation la plus positive possible, pour se promouvoir."* (3) Ces conduites de dérive instituée qui consistent à inventer de la réussite après l'avoir inconsidérément promise relèvent de la dénégation, voire de l'intoxication ; elles ne peuvent que troubler cette réalité scolaire qu'il est pourtant nécessaire d'appréhender objectivement si l'on vise une démarche vraie de *résolution des problèmes* pour l'éducation et l'instruction.

1-1-2 -Réussite locale des uns et repli des autres

C'est ce que ne manque pas de soutenir et, surtout, de mettre en actes, M.D. Pierrelée (4) dont la sincérité l'amène à confier qu'un *"inspecteur d'académie se chargea de (lui) rappeler qu'un fonctionnaire n'a pas à avoir d'état d'âme"*. Par définition et par auto-proclamation, donc, l'école est bien *l'école de la réussite*, et c'est ce positionnement en décalage par rapport à son état réel qui crée de fait un **porte-à-faux**, un hiatus, un profond malentendu mettant en

1), 2), 3) Y.Dutercq, *Politiques éducatives et évaluation-querelles de territoires*, Puf, 2000, p.5,6,13.

4) M.D. Pierrelée, initiatrice de *l'Auto-école de Saint-Denis*, et du *Manifeste pour la sauvegarde des intelligences*.

péril son assise dans la société. **Ce doute sur elle-même** peut ajouter encore à sa **fragilisation** : soit en intensifiant sur le terrain les attitudes de repli sur l'établissement et d'enfermement dans les classes, au nom d'un conservatisme cousu de légitimité républicaine, soit en abandonnant le terrain aux acteurs locaux (dérives liées aux emplois d' "intervenants") sous couvert de contrats a priori conformes aux décrets ministériels, mais, selon la recherche de DUTERCQ, dévoyés par des "*potentats locaux*", et participant de ce

"passage d'un système d'administration locale à un système de gouvernement local" (1)

Ces *potentats* sont pour Y Dutercq parmi "*les principaux acteurs concernés (dont) les plus habiles peuvent transformer leur position et gagner un statut supérieur (et dont) les moins forts se retrouvent réduits par rapport à leur statut théorique ou initial*".(2) Qu'ils relèvent de l'Ecole, **peu-faisants obsédés par une irrésistible ascension et pourfendeurs de toute réussite qui n'est pas la leur**, ou bien du monde politico-associatif, influent et fluctuant, leur pouvoir sur le travail des acteurs est plus néfaste encore que le repli sur elles-mêmes des unités scolaires. *Déconcentration administrative et décentralisation éducative, "rupture officielle et symbolique"* (1985-86) (2), sont loin de pouvoir tout changer de fait...

1-1-3 -Du repli au doute opératoire

Mais de façon tout à fait alternative et paradoxale, le doute de l'école sur elle-même peut s'avérer être une vertu, pour peu qu'il soit amené à se muer et à se structurer en une posture réflexive d'auto-analyse, **autonome** et éclairante, sachant que, comme dirait P. Meirieu, "*être enseignant, c'est faire des choix éthiques à chaque instant*" (3). Maîtrisé et reconnu, ce doute est alors porteur d'interrogation et de recherche. Il peut donc opérer en faveur d'une relance effective, nécessairement multidimensionnelle, s'appliquant à objectiver la complexité des mécanismes administratifs, et ce que R. Goigoux désigne par la **socialisation professionnelle**. Alors il pourra appréhender la globalité irréductible des processus cognitifs de l'enfant. Et enfin, sachant qu' "*il faut se méfier des bons sentiments et des bonnes intentions, il permettra d'essayer de vérifier les effets de ses pratiques*", et permettra de questionner sans complexes **l'opacité constitutive de l' agir enseignant ordinaire** dans la mesure où "*l'attitude expérimentale , qui est celle du chercheur*", (devrait aussi être) *celle du praticien.*" (4)

1), 2) Y. Dutercq, *Politiques éducatives et évaluation-querelles de territoires*, Puf, 2000, p.2.

3) P. Meirieu, *Enseigner : scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1995.

4) Cf M.Duru Bella, A. Mingat, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Puf, 1993

A vrai dire, il est urgent de réhabiliter et promouvoir *ce doute actif*, premier ressort de toute évolution ou **actualisation**, afin qu'il puisse impulser l'évaluation formative des maîtres et des classes, sur la base notamment des diagnostics effectués en CE2 et 6ème (par item, champ, élève, classe, secteur ou circonscription). **La transcription des scores obtenus à de tels tests, qui présentent le double intérêt d'être communs et techniquement rigoureux, ne peut cependant être une fin en soi.** Elle ne peut non plus ni se limiter à un *contrôle ministériel* suite à une globalisation pure et simple, vestige alibi d'un centralisme formel, ni , dans chaque classe, ne donner lieu qu'à une *remédiation* à court terme constituée d'un **surplus d'exercices** calqués sur les items repérés comme déficitaires.

1-1-4 - Viser au-delà des mots-d'ordres, vers une action - recherche de secteur

Mais il y a là, bien au contraire, un espace s'offrant à *une recherche-action* de secteur transcendant la lecture relativisante des performances individuelles. L'intérêt -potentiel- d'un tel dispositif, toujours accompagné et suivi de commentaires, ne semble plus contestable, notamment depuis que les aides-éducateurs à profil *informaticiens* avaient été mis à contribution pour saisir les résultats. L'acteur impliqué au quotidien verra, dans le riche foisonnement des pratiques en devenir ainsi appréhendables,

l'occasion pour lui d'agir **au sein d'un système en mouvement** qui peut, partant de cela, se donner les moyens réflexifs d' **évoluer avec son temps.**

Forte de tels outils analyseurs dont la centralisation, répétons-le, n'est pas encore, à ce jour, la première ni la seule raison d'être, l'école est en mesure, sur ce point, de redéfinir et d'amorcer sa grande fonction **sociétale** d'éducation - formation. Sa mise en projet, même -ou surtout ?- quand elle se destine à être médiatisée, ne pourra plus longtemps se limiter à l'annonce de **mots d'ordre** ambitieux, certes, mais trop généraux et globaux pour ne pas demeurer formels, et trop peu accompagnés de **consignes de mise en oeuvre concrétisante.**

Même si, pour Y. Dutercq, "*c'est volontairement que la décentralisation éducative n'a pas été strictement réglementée*", le manque durable de choix nationaux pragmatiques, portés par des instructions injonctives, risquerait d'induire un état de l'école à propos duquel, cette fois, aucun doute ne serait plus possible. Le fait que "*l'organisation comme l'évolution de l'école ne sont plus guidées par un principe unique défini par une puissance unique*" (1) ne pourrait

1) Y. Dutercq, *Politiques séducatives et évaluation - querelles de territoires*, Puf, 2000, p.17.

que renforcer, pour ce qui est de la réalité vraie du vécu commun adulte/enfants, le constat dès lors inéluctable selon lequel l'oeuvre originelle et conquérante de Jules Ferry a fini par se réduire à **un réseau figé, archaïque et immobile -davantage appareil que système-** d'étranges limites enfermantes.

1-1-5 -Pour une école non passéiste, mais à la hauteur de ses origines

Le doute permet en outre de prendre du recul, de re-connaître l'Ecole et de relativiser. Convenons-en, il serait déplacé aujourd'hui d'exprimer aveuglément son attachement citoyen au **"rayonnement" de la République** en reprenant les idées énoncées en ces termes par J. Ferry (1), alors président du Conseil en 1855 : *"les races supérieures ont un droit sur les races inférieures (et) il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles (...), devoir de civiliser les races inférieures "*. Et B. Charlot s'étonnait, il y a quinze ans déjà, des évocations répétées émanant aussi bien de J.P. Chevènement - *"la grande ombre de J. Ferry"*- que d' A. Madelin - *"Ferry le libéral"*- (2), le chercheur notant par conséquent que *"l'école de la troisième République est devenue un patrimoine national revendiqué, de la façon la plus inattendue, par les héritiers spirituels des cléricaux et des réactionnaires que Ferry a dû combattre pour imposer sa politique."*(3) C. Lelièvre (4), citant J. FERRY, rappelle des principes *éthiques, didactiques et pédagogiques* dont on a trop tendance à penser qu'ils sont le fruit de la toute dernière politique scolaire :

- *"Soustraire l'école nationale à l'esprit local",*
- *"Les programmes ne valent que par la méthode",*
- *"L'abus de la dictée", "La prétention excessive de l'orthographe", "Les fausses méthodes (5)".*

Autant de thèmes majeurs susceptibles de pouvoir venir aujourd'hui alimenter (cette) *dicipline pédagogique* sans laquelle *"on peut être un bachelier très éminent et cependant être un très mauvais maître d'école"*, ce qui affirme la *"nécessité d'une formation toute professionnelle"*. (6)

1) J. Ferry, cité in *De l'Indigène à l'Immigré*, Découverte Gallimard

2), 3) B. Charlot, *L'Ecole en mutation*, Payot, p.45 .

4), 6) C. Lelièvre, *J. Ferry - la république éducatrice*, Hachette éducat., 1999.

5), 6) Point si actuel, cité par C. Lelièvre, idem, p.95, du *Discours de J. Ferry au Congrès pédagogique* du 2 avril 1880, t.III, p.522 (En parallèle : A. Chervel, *"La dictée, perspectives historiques et évolution du niveau orthographique des élèves"*, Séminaire Didactique du Français, E.N. de Melun 18.10.1990, ANCP 1991

1-1-6 - “Nouveauté”, ou refondation éthico-sociale ancrée dans la personne ?

Si l'école est faite pour incarner les grands objectifs éthico-politiques et sociaux de la nation, alors elle se doit aussi de **douter méthodiquement**, de les démystifier assez et assez bien s'il le faut. Cela lui permettrait de mettre en perspective les *dernières nouveautés*, les *nouveautés des origines* et les *nouveautés séculaires*, afin de connaître et de fixer enfin ce qui est acquis de longue date.

La formation devrait donc instituer, **au plan personnel**, ce doute de la redécouverte démystificatrice, et l'Ecole, ainsi, devrait pouvoir, au plan *institutionnel*, évoluer en fonction des contextes intérieurs et extérieurs qui déterminent *effectivement* les critères de *sa réussite*. Cela suppose peut-être qu'elle fasse enfin l'économie d'un mode de diffusion de textes qui, invariablement présentés comme *neufs* -mais peu refondateurs dans les pratiques- continuent néanmoins à n'avoir que trop peu d'efficacité sur les *réalité* de l'enseignement, donc **sur la réussite des maîtres pour celle de leurs élèves**.

C'est pourquoi, évitant le *tout* et le *rien*, l'acteur, praticien ou formateur, gagnera certainement beaucoup à entretenir un double regard sur cette ère d'Ecole républicaine :

- **un regard d'historien**, centré sur la priorité *politique* sur-affirmée d'une époque qui préconisait un puissant rayonnement international, (et l'enseignant enseigne l'Histoire...)
- **un regard de pédagogue** qui, concerné au premier chef par l'urgence de l'actuelle priorité *éthico-sociale* visant *la réussite pour tous*, sait re-connaître des vérités d'ordre cognitif dont la force devrait, d'emblée, transcender l'évolution des fins et des moyens.

Par exemple devrait être acquise l'idée, jamais invalidée, que “*si l'on naît citoyen, on devient un citoyen éclairé*”. (1) Ce droit, inaliénable et universel, d'ailleurs réaffirmé par la Charte des Programmes de 1992 qui proposait une cohérence de la maternelle à l'université, est-il si peu pris en compte dans les classes qu'il est nécessaire de le reformuler périodiquement ?

1-1-7 - Parole, sens et désir pour un apprenant sujet

Par contre, vouloir véritablement permettre au système éducatif de se questionner méthodiquement à travers ses acteurs, élèves et maîtres, devrait pouvoir contribuer à ce que

1) MEN, *Textes officiels de 1995*.

soient honorés les engagements d'efficacité et de promotion ; car, suggère F. Imbert : *“le travail de l'éducateur et du pédagogue ne relève-t-il pas (...) de cette visée : soutenir des lieux de parole, de “réflexion” (...) des discussions pour élaborer du sens et du désir ?”*(1) Il est temps de questionner sans se décadrer ni se décentrer pour l'essentiel - qui relève de l'éthique, plus à réaliser qu'à énoncer-, temps de questionner comme moyen premier le champ des démarches pédagogiques et des situations d'apprentissage dont évaluer l'efficacité relative . Cela, sans évacuer le **sens** et **le désir** qui garantissent la prééminence du sujet apprenant. Un tel questionnement institué, baptisé “charte” (2) ou non, fondé sur un **doute professionnel** valant recherche et faisant prévaloir sa dynamique sur des modes d'inertie trop bien ancrés, pourrait se révéler aussi fondamental que positivement fonctionnel.

Ainsi, très concrètement, en soutien d'une option entre “étayage et désétayage”, **plus clinique (M.C. BAIETTO, L. GADEAU) que politique**, l'instauration d'un “**groupe de parole**” en circonscription pour un accompagnement réflexif à la difficulté du maître induite par la difficulté de l'élève, est-elle révélatrice d'un axe clé de l'évolution à susciter : un renversement du **rapport professionnel à la langue**, contre **les violences de la professionnalité**. Ce sera l'un des résultats formalisés de ma recherche. (*Chap 5, p 235*)

1-1-8 -Conscience réformatrice intégrée pour un apprenant collectif

Le doute, s'il entretient une réflexion permanente et partagée (*Chap 2, p 70*) , peut être l'une des vertus essentielles de l'Ecole, de son administration à son exercice. C'est ce que soutient P. Lobstein, ancien inspecteur de l'éducation nationale, qui écrit au Monde de l'Education en mai 2000 : *“Mon expérience m'a convaincu que notre système éducatif peut être rénové de l'intérieur, à la base, par l'action concertée de tous les partenaires de l'éducation.(...) L'école, le collège, le lycée, l'université, toujours réformés, toujours à réformer.”*(3).

Mais faut-il **rénover**, en identifiant les **réussites**, ou plutôt **réformer** (par exemple en mobilisant largement -non sans quelque démagogie-autour de “*nouveaux programmes ?*” (4) Les premières grandes lois organiques n'ont pas été si nombreuses : (5)

1) F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Préf.de J. Ardoino, Ed. Matrice, Vigneux, 1985.

2) INRP, *Charte / Ecole du 21^e siècle*.

3) P Lobstein, *au Monde de l'Education*, Mai 2000. et 4) Mission passée en 1989 de l'IGEN au Conseil National des Programmes : moins centralisée, reposant sur l'expertise disciplinaire - Dossier *Quels savoirs enseigner*, in Sciences Humaines n°121, novembre 2001, p 34-35.

5) Pour *mémoire* : (ci-après)

Décret **Bouquier** en 1793, dont la “surveillance de l’enseignement” - Loi **Guizot** en 1833, dont “nécessairement l’instruction morale et religieuse” - Loi **Falloux** en 1850, dont création de “l’école libre” et gratuité pour les enfants des familles démunies - Loi **Ferry** en 1882, dont la gratuité, l’obligation et la laïcité - Fonctionnariat d’état pour les enseignants en 1889 - Harmonisation **des programmes** en 1926 **Obligation scolaire** portée de 13 à 14 ans par **J.Zay** en 1936, puis par **Berthoin** à 16 ans avec création des **Collèges** d’enseignement général et contrat **Debré** Etat - écoles privées, en 1958 - Mise en place des ZEP par **Savary** en 1982 - Loi d’orientation **Jospin**, vers les IUFM, en 1989.

Ces lois fondatrices avaient d’abord établi l’existence même du service public d’**instruction-éducation**, -gratuit puis obligatoire et laïque (1)- et avaient ensuite permis l’indispensable évolution du système éducatif. Que celle de 1989 n’a-t-elle mieux anticipé davantage, en formation et moyens, les changements qui se succèdent, il est vrai, à un rythme déroutant pour les acteurs du système - aides éducateurs, enseignement généralisé des langues étrangères (2), finalisation des techniques informatiques (3), Euro et manuels ? (4)

1-1-9 -Pour un *doute* positif et méthodiquement partagé

Du coup, les préoccupations se font **corporatistes et protectionnistes**, au risque d’exclure l’entretien de ce qui fait la compétence enseignante, à savoir une éthique véritablement **conscientisée** et une implication professionnelle suffisamment **réflexive**, ce qui renvoie directement au mode de “**pensée enseignante**” dont la nécessité est largement mise en lumière et en perspective par **V. Tochon, D.A.Schön, C. Argyris, Y. Saint-Arnaud, P. Perrenoud, M. Altet, M. Cifali, M. Tardif, C.Blanchard-Laville (...)**.

A noter que le doute insécuritaire tue ce doute méthodique, et que le *pseudo-changement “ordinarisé”*, lui, bloque le mouvement véritable d’une évolution fonctionnelle utile.

En ce sens, on pourrait légitimement questionner cette volonté politique traditionnelle qui consiste à tenter sans cesse -et de plus en plus vite- de tout redéfinir simultanément, -aussi bien recommandations supra-pédagogiques que blocs didactiques revisités-

1) Cf. J.M. Barreau, *Vichy contre l’école de la République*, Flammarion, 2001 -/ H. Pena-Ruiz, *Dieu et Marianne*, Puf, 1999 - / G. Bouchet, *Laïcité, textes majeurs*, A. Colin, 1995 -

2) “*Enseignement*” en 1998-1999 -

3) Cf G.L. Baron, *L’informatique, discipline scolaire-le cas des lycées*, Puf, 1989.

4) Le Monde de l’Education, *Les mécomptes de l’Euro*, Octobre 2001, p50 à 53

Car soustraire d'emblée tous ses appuis, c'est **se condamner** à ne plus pouvoir **avancer**, à n'avoir plus *matière à douter*. Du doute *systemique*, dynamique, au doute *personnel* - du doute *dans le métier*, qui est recherche, au doute *dans la profession*, qui est identitaire-, le pas se franchit vite qui peut créer des ruptures d'ordre psychique.

L'Ecole doit pouvoir entretenir son *doute positif*, ce **vide hésitatif** mais fonctionnel et spécifique, propre à **l'action réflexive**, facteur constitutif de l'intériorité entitaire profonde. Cela suppose pour elle, d'une part, de mobiliser les modalités de ses vraies vertus novatrices, et, d'autre part, d'effectuer les choix dictés par l'analyse des réalités, des choix procéduraux pour un possible à partager.

1-1-10 -Le recours à l'enquête comme base d'action-recherche

C'est la raison pour laquelle ma recherche, procédant "*du donné à la donnée*" (1), (du **vécu** scolaire au **su** capitalisable) et pour critique qu'elle soit, se dévoierait radicalement si elle ignorait le mal vivre de maintes histoires enseignantes, déficitaires en relationnel et génératrices de violence. C'est précisément à la formalisation de ce possible progressif -entre *recherche-formation* et *recherche action*, à celle de **l'énonciation** d'une "*pratique interagie* (donc stabilisée) *de la recherche et de l'action*" (2) - qu'a voulu tendre ma démarche.

Ainsi, comme ancrage significatif, **l'élaboration d'une enquête auprès des 350 enseignants d'une circonscription d'écoles primaires (A 7)**. C'est dans cet axe qu'a cheminé mon analyse, et c'est lui que devront activer mes conclusions, avec à l'appui un faisceau d'éléments cueillis ou posés à la surface de **la vie scolaire ordinaire**.

1 - 2 La création des conditions

Douter mieux pour enseigner/chercher plus, cela suppose d'abord de **pouvoir enseigner** et de **savoir chercher** en enseignant, d'en avoir créé les conditions mentales, symboliques et spatio-temporelles. L'actualité, la crise identitaire des enseignants et les procès faits au système éducatif prouvent que cela ne va pas de soi. Mon étude (**A1, A7**) montre concrètement que la réalité de ce qui peut relever de la **violence**, suscitée et déplorée souvent, subie toujours, est au centre des préoccupations des maîtres de l'école primaire.

1), 2) J.P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines*, in Revue Française de Pédagogie, n°105, octobre-novembre-décembre 1993, p.74.

Grande Section - 30 élèves -

Difficultés en langage = - enfants qui ne s'expriment pas -
- enfants langage difficilement compréhensible

Difficultés d'attention - enfants non concernés par les activités proposées -

" de mémoire enfants qui oublient ne rien assimiler des notions nouvelles abordées (redire, refaire, reexpliquer)

Difficultés de la maternelle à gérer une classe avec gros effectif

- J'appréhende pour 5 enfants pour le CP. (retard ~~global~~ marqué de maturité pour l'apprentissage de la lecture).

Un langage pour dire "l'appréhension" et préconiser l'externalisation du traitement des "problèmes"

J'ai: - 3 enfants en difficulté pour activités de langage (expression, articulation)

- les 3 mêmes en difficulté au niveau des notions d'espace / temps.

23 moyens

- 1 enfant sur ces 3 en difficulté générale, que l'on peut assimiler à ce qu'on appelle "hyper-actif", instable...

Au futur: 1 enfant sera en difficulté
Ce que je dirais aux collègues: nécessité de prises en charge par spécialistes (orthophonie, voire psy... , etc) ou structures spécialisées

1-2-1 -Nécessaire alternative à l'inflation *contre-culturelle*

Aussi s'avèrerait-il irresponsable de ne pas clairement déduire des conflits sporadiques qui se multiplient dès la maternelle (A1) - y compris pour les 2-3 ans !- une mission cardinale pour l'école de la République : d'abord percevoir -et ne pas alourdir jusqu'à l'insupportable- les souffrances enfantines dûes à la misère, aux drames ordinaires issus d'une frustration sociale agissant comme contre-culture. Ensuite, il n'est raisonnablement plus possible de ne pas appréhender ces situations de *mé* ou *dés*-apprentissage pour la prévention desquelles

- les *moyens* manquent, dira-t-on en équipe d'école qui se cherche (a)
- il n'existe pas la moindre *alternative éducative ou pédagogique*, dit-on aussi....

1-2-2 -Des projets de *faire*, pour un *agir communicationnel*

Paradoxalement, l'explicitation de cette alternative comme réponse prospective à un souci constant, pour ne pas dire obsessionnel, occupe une part souvent *très peu définie*, en termes d'*évolution des pratiques*. Ce déficit vaut pour une grande partie des projets pédagogiques *déposés* -plus qu'*élaborés*- par les équipes, ces projets qui sont par nature censés cadrer des actions et justifier des aides matérielles. L'**écriture protocolaire** des *projets d'école* (A 11), dans la mesure où ils sont communs, pluriannuels, évaluables -ou modulables à délais intermédiaires- peut offrir des modalités de planification contractuelle, **autonome et interne** avant tout.- Ils peuvent par conséquent, dans un contexte d'*enseignement-recherche* et de *temps relationnel* positif, permettre l'amorce réellement opératoire de ce que J.Habermas nommerait peut-être **l'agir communicationnel**. Un tel espace devrait aider les acteurs enseignants -si difficilement co-locuteurs quant à leur être professionnel- à appréhender cette "*contrainte de la réalité qui ne se manifeste pas seulement par la résistance des choses en général, mais par une résistance spécifique contre des interprétations déterminées.*" (2)

1-2-3 -Rompre avec le formalisme obligatoire de *pseudo-projets*

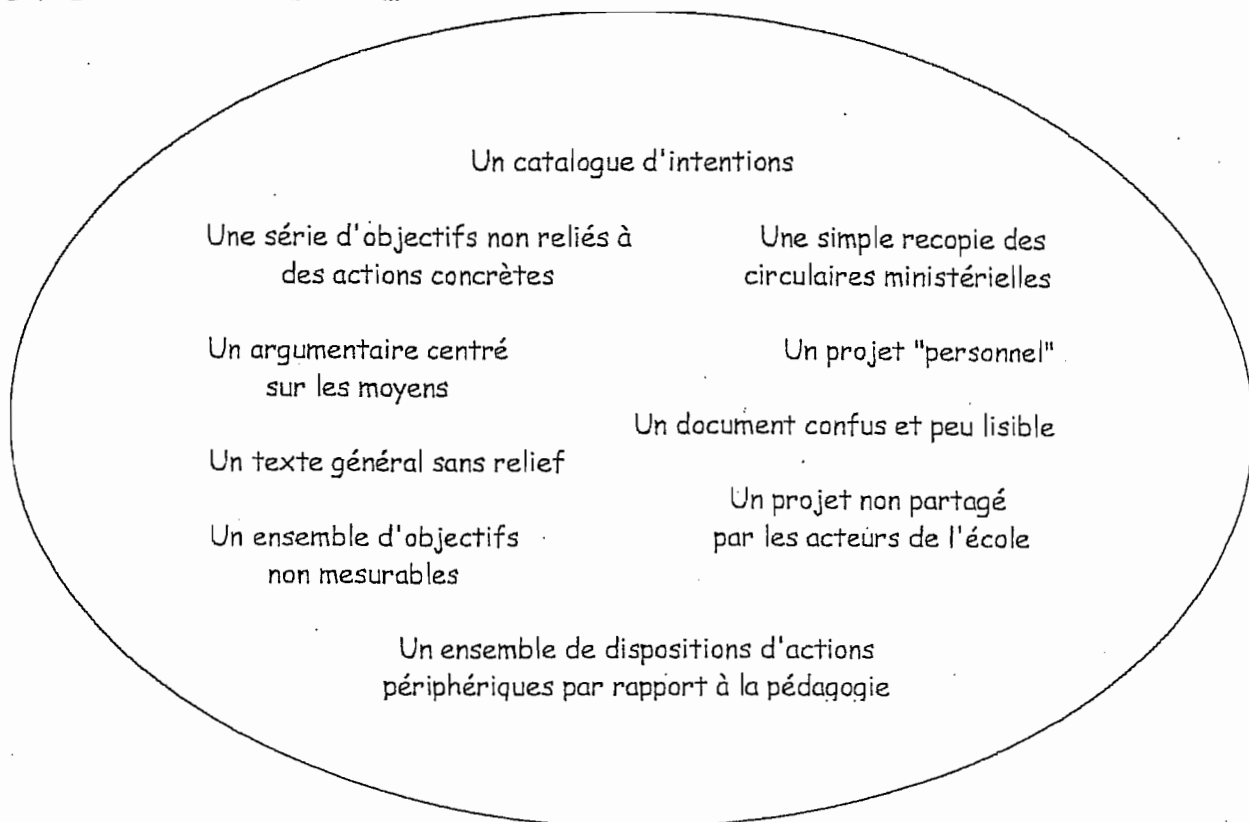
Au sein des équipes qui vivent collectivement la prise en charge éducative et pédagogique, ces textes (a) synthétiques et structurés, bâtis pour l'essentiel d'assertions auto-injonctives,

1) Conseillés en 1981, institués par la Loi d'orientation de 1989, Cf. BOEN du 23 juin 1992

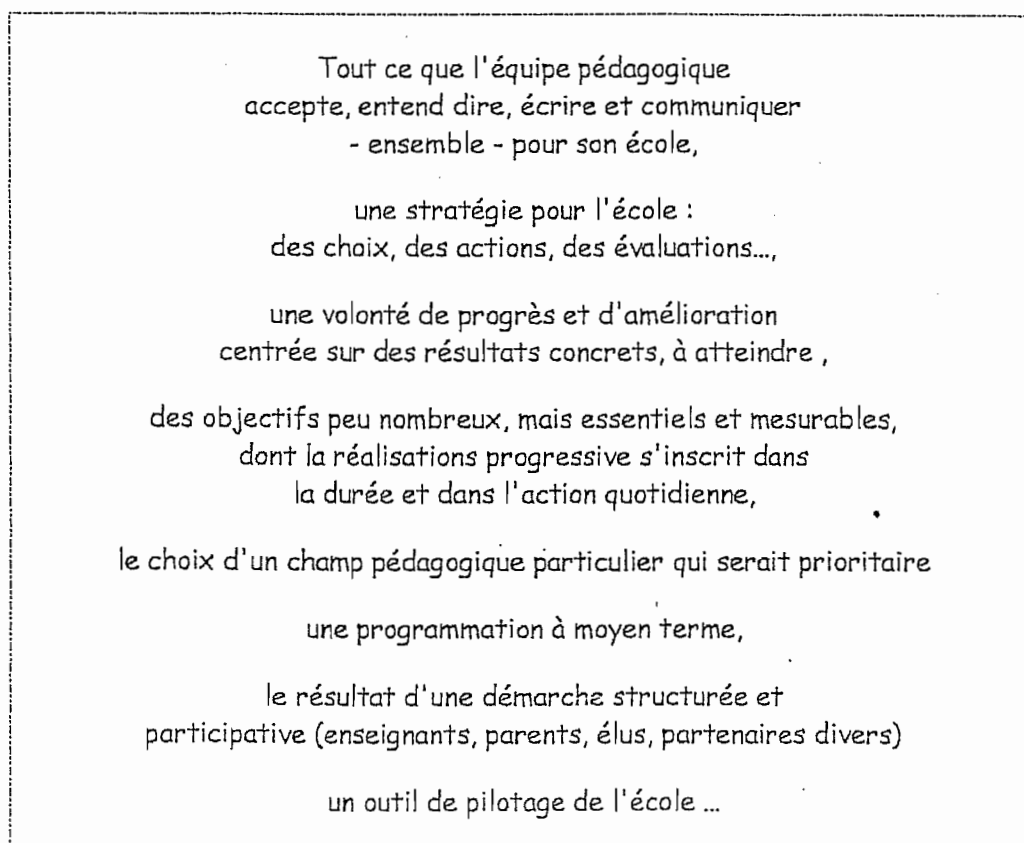
2) J.Habermas, *Connaissance et Intérêt* (Chapitre : "*La logique de la Recherche selon Ch. S.Peirce*"), Gallimard, 1976, p.136

PROJET D'ECOLE CARACTERISTIQUES

CE QU'IL NE DOIT PAS ETRE ...



CE QU'IL DOIT ETRE ...



En définitive, une réflexion qui porte sur la pédagogie à mettre en œuvre, et non sur des actions "périphériques" qui ne concerneraient pas l'essence même de l'École

sont élaborés, revisités presque rituellement, comme étant apparemment de véritables *chartes du dire et du faire professionnels* qui garantissent et réaffirment l'**autonomie** enseignante. La rédaction de ces projets d'écoles peut être accompagnée, aidée. Ils sont tous collectés, évalués et visés en circonscription pour transmission au décideur départemental qui les validera ou en demandera modification. Pourtant, quand les *enjeux* ne sont pas clairement déterminés, on peut constater qu'une infime partie d'entre eux se révèle être, au final, plus qu'une simple formalité toute *obligatoire* qui ne se concrétise, pour l'essentiel, que par des calendriers annuels de sorties ou des achats de matériels souvent confiés aux aides-éducateurs.

Alors, les conditions d'une "politique d'école" ne sont pas créées, tant au niveau de l'*équipe* de l'établissement qu'à celui de la **communauté de circonscription**.

1-2-4 Pour un contre-point, une *mise en circulation* documentaire

En effet, un brassage d'idées préparatoire, une énonciation mutualisante des *difficultés majeures*, puis l'édition généralisée des projets élaborés par les écoles relèvent encore de l'innovation. Sur ce point, c'est pourtant d'abord à l'échelle d'une circonscription des écoles primaires, qu'il y a matière à trouver appui pour envisager collectivement un éventail global des conditions locales. A ce titre, les éléments du bâti de ma recherche, dont l'**hétérogénéité même caractérise la démarche réflexive du praticien - chercheur**, sont multiples :

- la lecture analytique des intitulés et des objectifs prioritaires des **projets d'école**,
- l'enquête d'abord quantitative et taxonomique auprès des enseignants qui se voient . invités pour aide à **énoncer les difficultés de leurs élèves**,
- l'étude, d'abord qualitative, ponctuelle, de l' **explicitation des pratiques débutantes**,
- l'enquête auprès de parents d'une **communauté intercommunale** d'envergure, mobilisée par l'élaboration d'un C.E.L. (contrat éducatif local) (1) et invitée par ce biais à faire valoir ou préciser sa demande d'éducation-formation
- craintes et propositions en matière de **journée scolaire** traduisant leurs représentations-
- l'étude de cas, **parole enfantine dans le discours de l'élève** -et inversement. *De riches matériaux...*

1-2-5 -Libérer les *évidences mobilisatrices*

Cela a permis de prendre clairement la mesure de ce que peut représenter la *difficulté scolaire*

1) BOEN n° 26, 6 juillet 2000-n° 43, 30 novembre 2000 -Circulaire du 9 mars 1999, *Ecoute, appui des parents*.

pour le système, les maîtres, les parents et l'enfant. Au centre de ces données à organiser et à croiser, un espace prioritaire de questionnement a été accordé aux modalités - ou conditions - permettant d'améliorer véritablement **la disposition à apprendre**. Pour F. Léonard, une telle étude s'applique à créer "*les conditions d'acquisition de nouvelles connaissances*", en sollicitant au moins les "*possibilités de fonctionnement*" ou "*capacités générales*" de l'apprenant, et en sachant que "*l'on apprend toujours au moyen de ce que l'on sait déjà*". (1) Maints enseignants ont réalisé qu'entretenir **ce rapport à l'apprendre** pouvait réintroduire de la disponibilité et minorer les attitudes de résistance de l'élève, sa **souffrance** face à l'échec et les conduites *violentes* qu'elle induit s'en trouvant atténuées d'autant. Cela débouche, par exemple, sur la recherche mobilisatrice de modalités communes pouvant produire du lien socio-scolaire, comme l'institution de processus qui sont locaux mais ont une **valeur générale attestée** ; par exemple, la liaison et l'harmonisation pédagogiques - GS/CP, CM2/6ème ou de cycle.(2) Bien qu'en demeure souvent aléatoire l'élaboration, il est acquis par une partie des équipes que le projet d'école a bien vocation à cadrer une telle prospective **contractualisante**. Encore faudrait-il en **didactiser** et stabiliser les modalités, ou "**genres**".

1 - 3 La violence, une donnée nouvelle à intégrer-verbaliser

Le travail de didactisation prévaut comme spécificité de professionnalisation, souvent complexe, à peine esquissée parfois, mais jamais évacuable. La centration sur cette base de l'agir enseignant perdrait beaucoup à occulter ce qui, ensuite, lui donne **sens et vie**, à savoir la conception puis la contextualisation des situations ; d'aucuns désigneront cette dernière par **l'éduquer pour enseigner**. Nos résultats d'enquêtes en ont tu la variable **langage / violence**.

C'est ainsi que, par exemple, l'émergence de la violence, <i>mal</i> appréhendée, ne suscite guère que stigmatisation de l'élève ou angoisse personnelle , et n'est que rarement l'occasion de diagnostiquer un déficit inhérent à un rapport à la langue en inadéquation ou en déconstruction ..

1-3-1 - Dispositifs : une diachronie pourtant impressionnante

Comment parvenir à un questionnement procédant du **donné**, local, multiforme et inévitablement passionnel, à la **donnée**, construite et plus interprétable que ce qui a trait

1) F. Léonard, *Les conditions d'acquisition de nouvelles connaissances*, Revue Française de Pédagogie, 82, 1988.

2) Cf. Article 4, Loi d'Orientation du 10 juillet 1989, "*une progression annuelle - des critères d'évaluation*".

immédiatement au **contexte singulier** d'une école ? Cette réalité devra s'imposer comme lisible et finir enfin par être davantage et mieux prise en compte, y compris -ou d'abord ?- par les agents de l'Education nationale, si l'on veut réellement que **se concrétisent** deux décennies d'approches sociales (1) des phénomènes porteurs de violence et de déviance.

Ceux-ci rendent cruciales les réflexions relatives à ce qu'il est devenu conventionnel d'appeler *l'aménagement du temps scolaire* (2) et de la journée de l'enfant (A16) avec une mise en question des rythmes qui est souvent plus **quantitative et sociale** que **qualitative et scolaire**. En effet, la prévention de la violence par **action sur le contexte** n'est pas nouvelle :

- en 1977, création de *Clubs santé* devant prévenir la toxicomanie,
- en 1983, mise à disposition de *médiateurs* dans les établissements scolaires,
- en 1986, mise en place, au sein de ceux-ci, d'*Equipes-relais* devant instaurer un *dialogue* jeunes/tous adultes à propos de tous les types de *difficultés*,
- en 1990, création de *Comités d'environnement social* prenant en compte la globalité du temps quotidien du jeune,
- en 1992, lancement de *Plans départementaux de sécurité* articulés avec la *Politique de la Ville* et innovant avec la mobilisation de jeunes *militaires appelés* dans les établissements,
- en 1993, recentrage des missions des *Comités d'environnement social* sur la question de la violence,
- en 1996, suite à une table ronde ministérielle, il est annoncé (3) plus précisément *dix-neuf mesures de prévention* répondant à trois objectifs essentiels :
 - renforcement et amélioration de l'encadrement des élèves,
 - aide aux élèves et aux parents,
 - protection des établissements et amélioration de leur environnement.
- et de 1997 à 2001 (4), les mesures se précisent et se complètent encore : violences *sexuelles*, *bizutage*, protection des *mineurs*, *obligation scolaire* (5), évaluations non stigmatisantes (...), **ce qui peut représenter l'ouverture d'un paradigme lexical alternatif**. mais ne semble pas délivrer de solution à **valeur générale**. (...)

1) Comme, dès 1981, *l'inscription prioritaire des 2 ans* en zone difficile ou la mère travaillant.

2) Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, *Aménagement du temps de l'Enfant*, Documentation Française, 1993 - Et Cf. H. Montagner, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent : ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Stock, 1988.

3) A. Juppé, le 20 février 1996, BOEN n° 23 du 6 juin.

4) Campagne ministérielle *l'Ecole du Respect* à la rentrée 2001.

5) Loi de renforcement n°98-1165, 18 décembre 1998, BOEN n°3, 20 mai 1999.

1-3-2 -Droit d'intime condition enseignante, et concept d'obligation

C'est l'occasion de souligner la notion d'*obligation*, un questionnement dont les répercussions, en matière de **conception** - pour ne pas dire de **conscience**- pédagogique peuvent assurément être profondément pré-déterminantes, à l'heure où l'on se demande si "*la scolarité obligatoire est en survie*". (1) Quels impacts, d'ordre indéniablement éthico-pédagogique, ce **concept originel d'obligation** peut-il avoir au final dans l'intimité de la pratique enseignante ordinaire, et notamment dans ce qui la particularise essentiellement, à savoir la **relation vécue entre l'élève, son maître et les savoirs** ? Notre enquête de circonscription, à travers les paysages de *surréalisme scolaire* qu'elle ne manque pas de laisser imaginer parfois, au détour de quelques paroles laconiques mais étonnamment parlantes, répond en partie à cette question, même si c'est très implicitement et de façon anecdotique. Ce concept fondateur qui constitue **un allant de soi monumental** a connu des évolutions sémantiques mal maîtrisées. Les étudier et les mettre en lumière, en explicitant sans retenue toutes les modalités qu'elles peuvent impliquer dans la vie de l'enfant scolarisé et ses apprentissages, ne pourrait qu'assurer un apport salutaire à la réflexivité pédagogique.

Qui oblige qui, et en quoi ?

Un tel questionnement s'ancre dans une recherche spécifique intégrant ces concepts par ailleurs cardinaux de *loi* (2), de *droit et non droit (scolaires)*, ou d'*institutionnalisation* (3), qui, a priori hors champ du cognitif, sont encore à développer et surtout à *instrumentaliser* ; mais ce questionnement peut s'avérer plus ré-novateur que d'aucuns en matière d'*éducation de l'éducabilité*(4) et de rapport au savoir porteur de réussite.

1-3-3 -L'opinion travaillée, davantage que le pédagogique

Certes, une politique de prévention sociale et para-scolaire s'est clairement concrétisée : reconnaissance du *racket* comme risque à combattre, lutte publique contre les *sectes*, mise à

1) Titre de l'interview de C. Lelièvre (auteur de : *Les politiques scolaires mises en examen*, ESF 2002) accordé à l'Enseignement public Unsa Education, n°94, 2003, p 15-16

2) Cf B. Defrance, *Sanctions et discipline à l'école*, Syros 1999 - E. Debarbieux, *La violence dans la classe*, ESF, 1999 (Lire aussi et surtout Erik PRAIRAT

3) Cf. R. Lourau, *L'Analyse institutionnelle*, Minit, 1970 -Cf.. A. Vasquez et F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Matrice, 1967.

4) Cf. R. Feuerstein, co-élaboreur du *Learning Potential Assessment Device* et du *Programme d'Enrichissement Instrumental*

disposition du n° Azur *SOS Violence* pour les *victimes* de toutes violences en milieu scolaire - y compris sexuelles-, assistance par les enseignants au cours des procès survenant, prise en charge des victimes de violence *au sein du système scolaire*, campagne -vidéo et productions d'élèves- *Ecole du Respect*, etc...(1) Il faut bien dire qu'un tel plan peut, tout à la fois

- rassurer l'opinion, tant il attesterait de la volonté politique d'**améliorer la vie extra-familiale de l'enfant** en mettant en oeuvre prévention et tentatives de remédiation,
- l'inquiéter, du fait-même de l'ampleur grandissante de cette mobilisation dont la nécessité "reconnue" laisse imaginer **la gravité psychologique et symbolique** des drames vécus.

Ce qui inquiète, c'est qu'élaboré essentiellement par le socio-politique, ce plan se limite au socio-politique : il mentionne des moyens -aide, protection, information, défense- sans que s'institue concrètement un espace de réflexion-formation de nature pédagogique.

1-3-4 Quitter l'idéalité pour une réalité à factoriser et maîtriser

Générateur d'**enseignements pour les enseignants**, par recherche action socialisée, cet espace reste à construire, entre discours entendu sur les fins *idéelles* d'une politique officielle *nouvelle* et animations pédagogiques irréelles, tranquillisantes avant tout. Ce serait renforcer la formation et en outre réagir véritablement à un faisceau tenu de facteurs extérieurs fragilisant et le statut et la compétence des enseignants. On peut attribuer *ces facteurs* :

- au *déclin du politique*,
- à l'*individualisme des références*,
- à la *multiplication des sources d'information et de savoirs*. (2)

L'enseignant peut, en termes de formation et de moyens propres, se sentir **aussi bien exonéré que démuné**, incrédule, par exemple, face à l'obligation - civique et professionnelle- de signalement au Procureur d'outrages sexuels: discours qui **oblige** à agir et étonne en cela. **(a)** Là aussi, l'importance d'**un rapport ordinaire à la langue** : savoir que l'on peut et doit **dire** ; et c'est **su** quand c'est patent, pratiqué autour de soi, au titre d'une **culture solidaire**.

1) Témoin du "retard scolaire", du dépassement de l'*action scolaire* par l'*action sociale*, ce CD-Rom qui s'intitule "prévenir la violence scolaire", Autonome de Solidarité, ADOSEN, MGEN, 2000.

2) C. Gohier, S. Laurin, *Entre culture, compétence et contenu-la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, éd. Logiques, Outremont Qc, 2001, p.163.



EPINAL, le 17 OCT. 2002

L'INSPECTEUR D'ACADÉMIE

Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

à

INSPECTION
ACADÉMIQUE
DES VOSGES9, rue Antoine Hurault
B.P. 576
26 ÉPINAL CEDEX

03 29 64 00 72

- Mesdames et messieurs les chefs d'établissement
 - Mesdames et messieurs les adjoints
- Mesdames et messieurs les conseillers principaux d'éducation
- Mesdames et messieurs les conseillers d'orientation psychologue
- Mesdames et messieurs les Inspecteurs de l'Éducation Nationale
 - Mesdames et messieurs les directeurs d'école
- Mesdames et messieurs les conseillers pédagogiques
 - Mesdames et messieurs les psychologues scolaires
 - Mesdames et messieurs les médecins scolaires
 - Mesdames et messieurs les assistants sociaux
 - Mesdames et messieurs les infirmiers

AFFAIRE SUIVIE PAR :
5ème Division des Établissements
Affaires Juridiques
Monsieur Fabien DRISCH
FD - n° 02 -
☎ : 03.29.64.80.75

Objet : Formation à la prise en charge des violences sexuelles.

Dans le cadre du centre de ressources départemental, une formation à la prise en charge des violences sexuelles est organisée le

Vendredi 29 novembre 14h00 au lycée technique Pierre Mendès France d'Épinal.

Sont concernés les personnes visées ci-dessus.

Je compte sur la participation du plus grand nombre.

L'INSPECTEUR D'ACADEMIE

Fernand STUDER

1-3-5 -L'argument *auto-pénalisant* du "hors-champ"

Pourtant, l'éducation à la citoyenneté (1) est officiellement reconnue comme priorité. Des instances locales ont été créées qui contextualisent le temps scolaire en lui ménageant des marges en termes de temps, d'espace et de mise en relation partenariale. Pourtant aussi, les recherches actuelles foisonnent qui soulignent la nécessité de prendre en compte ce *phénomène* violence qui, toujours local, n'en est pas moins lourdement déstabilisant et par trop significatif de problèmes à résoudre.

Il s'avère, soulignaient B. Charlot et J.C Emin en 1997 que si "*en Allemagne, fédération démocratique communautaire marquée par la guerre, l'école est un lieu d'éducation démocratique, et si en Angleterre, royaume de monarchie parlementaire, également communautaire, l'éducation est un lieu d'éducation communautaire, en France, république laïque d'état de droit, l'école est un lieu d'enseignement, les violences sont à côté du champ scolaire.*"

D'où le sentiment de l'enseignant, historiquement justifié, d'avoir à faire plus que ce qui est requis intrinsèquement par sa fonction ; mais aussi, quoi qu'il en soit, d'avoir à assumer tant bien que mal, sans aide ni formation, toute situation de *crise au quotidien*.

1-3-6 -Elève "difficile" ou "en difficulté": le *risque de malveillance par amalgame*

Une façon de **gérer** cet état de fait sans **l'assumer** véritablement - ce qui, pour l'appareil scolaire revient à survivre en sauvant les apparences- consiste, nous le verrons, à assimiler *agressivité et difficulté scolaire dans le but d'orienter* (2), alors même qu'accueil et éducation des élèves en difficulté sont exigés. (3) S'ajoutant aux facteurs externes ci-dessus, de tels choix "*déstabilisent, voire mettent en cause cette figure de l'Etat éducateur.*" (4)

1-3-7 -Pour bien débiter, *s'attendre* à des peurs

Pour les praticiens devenus *chercheurs par la force des choses*, contraints à *chercher pour*

1) Cf. J. Habermas, *L'intégration républicaine*, Fayard, 1999.

2) Cf A Caroff, *L'orientation des élèves, rôle des structures et des acteurs de l'orientation*, La Documentation française, 1988.

3) BOEN n°27, 29 juillet 1993 (troubles de santé).

4) C. Gohier et S. Laurin, dir. op. cité p 163

pouvoir enseigner, un autre recours consiste à amorcer en équipe des questionnements nouveaux, non exclusivement centrés sur les programmes et les didactiques, et faisant de *l'éducation le préalable à l'instruction*, ou son corollaire direct. Les débutants sont déstabilisés par cette *violence née de l'exclusion sociale*. Leur *non savoir dire* ou *faire dire* induit une *peur de perdre le pouvoir*, peur aussi des *totalitarismes* (1) qui débouche sur la crispation et empêche tout choix conscientisé et méthodique (*entendre cette enseignante en CLIS, enceinte, recrutée sur liste complémentaire, sans formation, et "agressée" par un élève de 8 ans*). Ces indéniables **difficultés d'enseigner** (2) ne peuvent plus faire l'économie d'analyses psycho-sociologiques éclairées par des savoirs attestés : ainsi, J. Pain, spécialiste en ce domaine, note dans sa conférence de mars 1999, et ce de façon simple et synthétique :

exceptées l' "agression" ou la "dépression" "l'être humain confronté à une situation de **difficulté**, de **violence** ou d'**angoisse** n'a d'autre alternative que se soumettre, fuir ou lutter", selon toutes les modalités imaginables.

Eclairant, son propos est aussi rassurant pour les enseignants : "*les violences physiques dures sont en diminution, à savoir moins de 2 % dans les secteurs les plus difficiles*", ce qui encourage à mobiliser le relationnel et le communicationnel, soit la **pédagogie éducative**.

1-3-8 -Mieux *comprendre* la violence à travers ses *demandes* et ses *attentes*

Pour le moins, deux préoccupations, plus ou moins explicitées, peuvent apparaître, en positif dans les projets pédagogiques et leurs objectifs, mais en négatif dans la désignation des difficultés scolaires (A1, A7) :

- d'abord apprendre à mieux comprendre la violence. Autrement dit, ne pas seulement **être témoin et déclarer** - comme le fait notre enquête -, mais surtout **savoir dans l'action**, savoir dans ses choix d'équipe et de pratique personnelle que la violence est symptomatique d'un état objectif de souffrance, et que sa manifestation se produit *en retour* ou *en réponse* : le plus souvent, dit J. Pain, "*réponse à une attaque de l'identité ou réponse comme recherche de relation*". Dans maints contextes, **l'enseignement en difficulté** -parce qu'**inadapté**- est celui qui, coûte que coûte, est pensé imperturbablement en *unités heures de cours*, ce qui exige des élèves de "*zapper et (de) s'impliquer tout à la fois*", et revient à exercer un véritable "**harcèlement temporel**" lourd de conséquences.(3)

1) C. Gohier et S. Laurin, idem.

2) Cf F. Imbert, *L'impossible métier de pédagogue*, ESF, collection Pédagogies, 2000.

3) A. Husti, *La dynamique du temps scolaire*, Hachette Education, 2000, p 73

- ensuite, apprendre à veiller au *sens* et à la *cohérence* de ce qui est *attendu* de l'apprenant ; donc réinterroger les concepts d'**obligation**, de **travail** et d'**apprentissage**, pour acter le fait que "*l'adolescent (ou l'enfant) est en attente, l'attente d'être enfin présent*". (1)

1-3-9 -Maîtriser des *savoirs d'action* et de *doute*

De telles prémices font entrevoir, derrière le rideau médiatisé d'une multitude de faits locaux effrayants -, dévastateurs pour les débutants surtout et pour le système (2)-, la possible réinvention d'un mode de vie, plus que le rétablissement à court terme d'une *paix scolaire* précaire, en dominant l'effroi premier qui conforte l'irréversible opposition frontale. Cela suppose en outre d'en relativiser les effets : pour être alors à même de croire qu'il est réellement *possible*, **défi continu propre au métier**, de prendre la mesure de cette surenchère explosive, et, paradoxalement, d'en tirer parti au bénéfice d'**une expérience supradisciplinaire riche de "savoirs d'action"** (3) et maîtrisée dans ses doutes.

Les stagiaires ou débutants (A 24, A 25) prennent bien -nous l'avons observé à travers son manque- la mesure de **ce savoir être, faire, dire** si déterminant que -et d'après eux cela relèverait d'une certaine "*trahison*" (4), les titulaires -souvent moins diplômés- n'acceptent que rarement, ou difficilement, de partager.

Mais est-ce si simple ? On imagine bien tout un processus de **formation anti-violence**, bâti de **dévolution** par ces derniers, par implication et **re-connaissance** mutuelles.

1-3-10 -Cultiver la *sublimation* verbalisée

Cette capacité se construit s'il est admis de façon **rationnelle** que **l'agressivité est innée**, que "*sa sublimation, dit Freud dans sa *Théorie de la sublimation des instincts, est comparable à l'action de l'homme qui transforme une chute d'eau dévastatrice en une source de houille blanche dont on tire l'électricité*". (5) Se dire que le latin *aggredior* signifie **aller vers, aller de l'avant**, aide à admettre que :*

1) L.Piloz, *Maîtriser la violence à l'école*, DeBoeck Belin, 2000, p.63.

2) 3) Cf. P.Meirieu, S.Lebars, *La machine-Ecole*, analyse critique, nouvelles propositions, Gallimard Folio, 2001.

4) Témoignage d'une enseignante-chercheuse (titulaire remplaçante lorraine dans les écoles) à propos des *relations inter-professionnelles* qu'elle approche, Séminaire ERAEF Nancy II, 2002

5) CF S. Freud, *Gesammelte Werke, nachtragsband, Texte aus den Jahren 1885 bis 1938*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1987

l'éducation à la **maîtrise de l'agressivité** relève de la **maîtrise d'un langage**, de la résolution d'un **problème pédagogique**, possible, **verbalisable** comme tel, sans plus ni moins de facilité, ni d'appréhension justifiée, que pour tout autre. **Dire-écrire** à ce niveau suppose souvent l'instauration d'un **autre rapport à la langue scolaire**.

Cultiver la sublimation de la violence c'est en voir la **réalité** et agir en paroles **d'explicitation-négociation-contractualisation** ; ce contrat suppose "*une relation de confiance mutuelle, la détermination, voire le calcul d'un intérêt commun, la confiance dans l'engagement réciproque*". (1) ; non pas le maintien aveugle d'une vie scolaire pacifiée, d'un pacte ne résolvant qu'un "*un problème d'existence*", (1) et ne permettant que la continuité du service public (pour des cohortes d'ombres silencieuses entre quatre murs), mais la mise en pratique par l'enseignant d'une "**analyse transactionnelle**" qui mobilise les "**états du moi**" dans leurs interactions, et "*cette capacité humaine de changer de visage ou de personnalité*" (et de **langage**), sachant que "*nous sommes tous (élèves et enseignants), des êtres collectifs*". (Goethe) (2). Les résultats atteints alors dépassent l'objectif de **survie a minima**.

Pour exemple, l'année de liaison ZEP écoles -collège sur le Plateau de la Justice à Epinal -relations d'écriture de Conte entre GS, CE2 et 4° AS (3) avait été aussi celle de *l'écriture-mise en film* d'une fiction traitant de la violence au collège, de ses sources, et ses péripéties juridico-pénales. Le **professeur de Français**, Martine Bontems, obtint **un changement radical des attitudes sociales, et ce, dans les conduites langagières d'abord**.

Elle avait constaté, dans son domaine disciplinaire du "Français", une implication jamais observée jusqu'alors en matière de métalangage et de structuration auto-corrective et socio-réglée. **La sublimation verbalisée** avait oeuvré du simple fait que ma collègue avait cru possible de lier **enjeux du quotidien et jeux d'écriture**, fiction collective et fonction sociale, dans un même contrat de *faire ensemble pour apprendre à mieux vivre*. Elle avait réussi le pari le plus "valant" qui soit, en matière de "difficultés scolaires" : **renverser le rapport à la langue** de ses élèves jusqu'alors mis en demeure d'écouter-lever la main-écrire. Dans la présente réflexion la question de la violence ne constitue donc pas, loin de là, un élément périphérique. La difficulté créée engendre **une souffrance** indûe au sein d'une école "Publique". Que cette souffrance induise une violence verbale manifestable en retour pour débat -impossible en dictature- est la preuve même, rassurante, que ce système relève toujours

1) Y. Mouton, "*J.J. Rousseau : le "contrat social" à l'épreuve de la religion civile*", p 9-34, Cahiers philosophiques n° 92, Octobre 2002, p14

2) A. Cardon, V.Lenhardt, P. Nicolas, *L'analyse transactionnelle*, Ed. d'Organisation, p 17

3) M. Canton, "*Le Conte en ZEP*", mémoire de Maîtrise, G. Fath Dir., Nancy 2, 1997

d'une éducation véritable : "mise à distance", "ritualisation", "situations" spécifiques. Qu'il s'agisse de "théâtre d'improvisation", de "règles sportives - règles de parole", "d'évolution (...) de la dispute à la discussion", etc...(1), les réussites sont nombreuses qui concilient "normes scolaires" et "différences socio-culturelles", (2) et qui prennent en compte ce fait :

"L'enfant des cités apporte avec lui sa variété de la langue et, par la même occasion, sa culture à l'école". (1), ce qui est constitutif d'un rapport à la langue singulier qui doit trouver à s'ouvrir par l'Ecole. S'il y a heurt et rupture, c'est alors que la violence menace d'empêcher le langage ou de "l'enflammer". Un défi à maîtriser.

1 - 4 -Le renouvellement du savoir enseigner

Cette compétence de *communication médiatrice* est donc à considérer comme professionnelle, comme *contenu de formation*. Trop peu de témoignages émanent de ces enseignants (3) qui ont fait le choix d'une certaine *difficulté* : importance des déplacements, *statut dévalorisé* dans les représentations enfantines et parentales, incertitude quant à la nature et à la durée des remplacements, difficulté de s'inscrire dans l'univers fermé qu'est la *pratique personnelle d'autrui*, et d'évaluer réellement, en termes d'apprentissages...

1-4-1 - La régulation : intérêt pour le défi et l'inquiétude intellectuelle

Ce choix pour un *déficit* de sécurité se concrétise souvent par des interventions *opérationnelles* qui laissent à penser que nombre de ces maîtres itinérants constituent l'un des tout premiers maillons forts du système éducatif. Est-ce la difficulté de *la fonction* qui forme la *compétence* ? Rien ne sera longtemps possible pour eux sans ce réel niveau de capacité assurant compétence et confiance en soi -*donc portant à et vers-*, et sans qu'ici *nécessité fasse loi*. Autrement dit, un *intérêt* pour le *défi* et la confrontation à *une inquiétude* intellectuelle entretenue par une mise en question permanente, constitueraient la double clé d'une latence qui, progressivement instrumentalisée, garantirait une formation efficiente. Une "métierisation" renouvelée gagnerait en crédibilité si elle pouvait, autrement que par hasard, créer des confrontations inter-fonctions de recherches procédurales. **Donner à voir et s'entendre dire**, pour mieux se connaître comme **acteur-communicateur - négociateur -**, devrait sans aucun doute devenir constitutif de tout module formatif. C'est en ce sens, que A.

1) C. Le Cunff, F. Cabiron, "De la violence à la joute verbale (...)", p59-77, Repères n°15, 1997, p 61-63, 72-73

2) F. François, "Analyse linguistique , normes scolaires et différences socioculturelles", Langages, n°59, 1980

3) Cf 4) ci-dessus

De Peretti souligne : “*nous allons vers une civilisation de la communication qui est de plus en plus forte, de plus en plus subtile, dans laquelle le rôle de l’enseignant va devenir de plus en plus fondamental parce que régulateur*”. (1) La régulation caractérise ce qui prévaut ici.

1-4-2 - Cultiver un “re” par négociation d’une clôture permettant relance

Cette préoccupation-clé d’une maîtrise suffisante est en effet quasiment obsessionnelle chez nombre de *professeurs stagiaires*. Le formateur qui veut la co-assumer peut proposer à l’étudiant, après visite analytique et entretien réflexif, d’écrire une synthèse repensée et adressée à froid. Tantôt l’écrit est **conventionnel et final**, et non pas **clôtural**. Il ne fait que résumer quelques conseils avec un zèle tout *formaliste -non pas formalisant-, formaté* par un parcours individualisant, linéairement déstructuré, tendu vers une fin d’année “salvatrice”. Tantôt, au contraire, il est **confidentiel**, transmis avec hésitation, une inquiétude mal retenue, liée au désarroi pratique qui l’entretient. C’est assez pour que cette acceptation de l’entrée en relation avec l’autre, pair(s) disponible(s), puisse permettre un *retour sur soi régulé, une répétition*. Ce “re” à la fois assumé par le sujet (2) et instrumentalisé par l’acteur à devenir, s’effectue “non (pas) pour produire du renouvellement” (3) (pas refaire une “leçon”) mais, pour en soi “accueillir du neuf”(3), par une production d’altérité (4) procédant comme par une boucle spiralaire “qui se déplace à chaque fois qu’elle revient sur elle-même”.(5)

1-4-3 - Une praxis du don -bref détour anthropologique

Il nous a souvent semblé, surtout à travers son contraire -le silence de l’évitement-, que cet écrit de retour, offert à l’autre censé l’apprécier, est fortement porteur et prometteur de *don*, ce geste projectif de celui qui dorénavant aura toujours l’initiative : le maître. Ce sera un **acte de langage**, attitude proxémique de silence et d’attente généreuse aussi- produisant ou non cette **précipitation relationnelle** qui doit s’inscrire -quand “le courant passe”- dans le mélange inter-personnel et d’abord arbitraire de la classe, notamment dès ces minutes *expectatives* du premier jour d’école qui sont par trop décisives. **C’est à cet instant crucial que s’instaure, ou non, la réussite d’une rencontre à travers la “découverte” du groupe et de son pouvoir de constituer un espace réflexif, un lieu / lien de parole.**

1) Cf A. de Peretti, 1994, Lire *Controverses en éducation*, Hachette, 1993

2) Cf. G. Fath, *Ecrire sur les pratiques enseignantes*, Pratiques et Formations, CRDP Lorraine, 1993, p 137 -147

3) E. Morin, *La méthode*, tome 2, *la vie de la vie*, Seuil 1980, p 341.

4) E. Morin, idem, p 346.

5) Idem, p 342. Cf aussi E. Morin, *La méthode*, tome 3, *La connaissance de la connaissance*, Seuil, 1986

“Découverte” du groupe -qui n’en est guère un-, offert de fait à la “conquête” - *laïque* -(1) **tantôt obligée tantôt obligeante**, tantôt obligatrice de l’enseignement. Si oui, le don opère et s’institutionnalise, “*parentalisant*”, et capable d’éviter bien des crises “*scolaires*”. Si non, il y a rejet, tu et retenu, puis rejet mutuel, *inavouable* par le maître, **implicite mais définitif**.

Mon expérience de maître formateur m’a donné à penser que ce fait social du **don** est particulièrement bien maîtrisé par l’enseignant **qui réussit**, et qu’il devrait utilement culminer dans la professionnalisation en **un trait culturel saillant**. A ce titre, cette idée gagnerait peut-être à trouver sens et substance, en décalé, par le biais explicatif d’un détour anthropologique a priori pertinent.

En effet, l’anthropologie a bien approché ce phénomène complexe et fondamental d’un **don créant une interaction symbolique** qui permet, à un *sujet* ou **une communauté de langue et de coutume**, de poser sa légitimité, pour Soi et l’Autre, procédant ainsi de “*la dynamique de l’esprit humain*”(2) : Voir d’emblée **l’Humain** dans le porteur de cartable, le comprendre dans sa **globalité** et dans sa **spécificité**, et non pas en cela le stigmatiser avec zèle. (a) - (A8)

1-4-4 -Le don, ou *réussir* jusqu’à *insupporter*

Qu’il me soit ici permis de m’appuyer sur mes travaux (a) d’ordre anthropologique (3) : l’interdiction radicale des faits sociaux rituels qui concrétisent ce *don* -comme le *potlatch* dans le Nord-ouest canadien (3)- est d’ailleurs la preuve même de son importance psycho-sociale : sa pratique, quand elle atteint les paroxysmes d’une “névrose collective” perturbe l’Autre (4), **culturellement différent**, au point de le rendre **intolérant et violent**.

1) Cf entre autres : D. Hervieu-Léger, *La religion en miettes ou la Question des sectes*, Calmann-Lévy, 2001.

2) Georges Dumézil cité par Claude Lévi Strauss lui répondant en le recevant à l’Académie française le jeudi 14 juin 1979, Nrf Gallimard, 1979, p 46.

3) Cf M. Canton dir., *Peuples du totem*, dossier n°8, 3° tr. 1986 et *Le pouvoir des ombres, discours (1854) de Seattle, dwamish* (trad. N. Novik), 1988, revue Nitassinan CSIA, Musée de l’Homme diff., Paris. / Cf “*Potlatch copper*”, p 386, “*The Maritime Trade of the North Pacific Coast*”, p375-390, *History of Indian-White Relations (vol.4), Handbook of North American Indians*, W.C. Sturtevant, gen Edit, Smithsonian Institution, 1988. Cf- *Wisdom of the Elders, Native Traditions on the NorthWest Coast*, Ruth Kirk, Royal British Columbia Museum et Douglas-McIntyre, Vancouver/Toronto, 1986, P 57-107. / Cf A. Cameron, *Daughters of copper woman*, The women’s Press Ltd - The British Museum, 1981, 1984, 1987, p 67-76

4) Cf Tzvetan Todorov, *The conquest of America : The Question of the Other*. Richard Howard, trans. New York : Harper and Row, 1984.

mardi 15 avril

jeudi

dictée

	2	17	³⁷ 77	³¹ 18	11	²⁷ 77	21	44	
	1823	1646	1812	3440	6443	2226	227		
	1518	8128	2235	0	22	1838	18	25	mal
	41	8820	8848	8129	44	13	33	8	
31 erreurs	9	7747	4434	16	38	4124	5145	6	
	30	4114	2235	22	10	66	78	3	
<u>T. Mal</u>	7	99				36			vendu
		49							

dictée

	da	tèn	bi	bè	jou	
	zo	dè	qui			
	uje	nè	lta	lè	ju	
15 erreurs	uge	nèi	gra	lai		mal
	fée	tiè	ci	pur	ba	✓
		ret			gla	
<u>T. Mal</u>	rap	set	cha	vi	ufe	
	cra	sol	cla		ige	

52

(trop lente sur l'ardoise

car elle retarde vraiment trop la classe)

(Bernier)

doit apprendre ses sons par cœur tous les jours !!

Les parents ont été informés du suivi scolaire de leur enfant et ils sont d'accord pour ne faire faire un CP à

Donc tout va bien.
On est solide, à 6 ans !

L'entité -individuelle ou collective- qui ne serait plus en mesure de pouvoir *donner*, perdrait toute "*estime de soi*" (1) et ne serait plus. C'est peut-être là le propre des prisonniers en cellule d'isolement, ou encore celui des communautés infranationale qui, soit recroquevillées en *réserves* sur leurs "*écoles de survie*" (2) (a), soit réduites à une dépendance aliénante et mortifère, sont autant de groupes en **difficulté** extravagants, "*sauvages* (3) dont l'*obscurité ténacité nous offre (irait pourtant) encore le moyen d'assigner aux faits humains leurs vraies dimensions.*" (4), "*le vrai (étant aussi) qu'une civilisation s'est dégradée qui à côté de ses grandeurs avait ses tares et qui tend maintenant à l'autodestruction.*" (5)

Il peut arriver que l'ethno-anthropologue à l'endroit des "**sauvages**", comme l'enseignant à l'endroit des "**sauvageons**" donataires avec lesquels il échange d'abord, et par lesquels il

1) Cf E. Rigon, *Papa, maman, j'y arriverai jamais ! Comment l'estime de soi vient à l'enfant*, psy. clyn., Albin Michel, 2001

2) Cf entre autres : M. Canton dir., E. Navet, *Ike mun anam (il était une fois)*, -Guyane française, Csia Paris, diff. Musée de l'Homme, 1990, p 91 / Cf Don C. Talayesva, "L'école dans la réserve - L'école hors réserve", p 79-132, *Soleil Hopi*, J. Malaurie dir Coll Terre humaine, Plon, 1959. / Cf celle d'Akwesasne, dans "*Akwesasne Notes*", Mohawk du Canada et ses récits pour enfants : Cf M. Canton dir, *Contes iroquois*, Csia Epinal, diff Musée de l'Homme, 1991 (...) Cf aujourd'hui un site Internet "actions urgentes" (a)

3) A entendre en un sens qui exclut très tôt, pour certains, la notion d'"infériorité" et de "races" : Cf *Marianne Mahn-Lot citant Bartolomé De Las Casas (début 16^e siècle) "Les naturels des Indes s'insèrent dans le genre humain avec toutes les caractéristiques de sociétés policées, conformes au schéma d'Aristote, (...) elles égalent et dépassent même en "prudence politique" les sociétés de l'Antiquité (...) "Nous pouvons être jugés par eux comme barbarissimes parce que nous ne comprenns pas leurs langues très variées, et surtout (...) étant donné la férocité (dont nous avons fait montre). (...) Des êtres humains dotés d'un jugement et d'un entendement sains, d'un corps bien constitué et beau, au moeurs rationnelles au sens de l'école aristotélo-thomiste (...). La plupart des nations du monde, sinon toutes, furent bien plus perverses, irrationnelles, et dépravées et firent montre de beaucoup moins de prudence et de sagacité dans la façon de se gouverner et d'exercer les vertus morales", p 188-191. / Cf A. Sausse "Nous ne voulons pas désigner par là (populations primitives) des groupements humains aux formes devie rudimentaires ou inférieures, des sauvages, même au sens romantique du mot ; mais des sociétés restées fidèles à leurs coutumes ancestrales et dont les modes de vie, les concepts, les croyances restent empreints de l'impulsion originelle. Cela ne veut pas dire que ces civilisations soient incapables de toute évolution, mais que celle-ci, au lieu de se faire par imitation servile de l'Européen, procède par invention et adaptation", *Populations primitives du Maroni (Guyane française)*, Institut Géographique National, 1951, p 8 / Cf Pablo Neruda, *Canto General, Los Libertados*, 2, "Fray Bartolomé de Las Casas", Mexico 1950. (etc)*

4) C. Lévi-Strauss, *Leçon inaugurale au Collège de France le 5 janvier 1960*.

5) G. Dumézil, idem, citant J. Chastenot son prédécesseur à l' Académie française, p 33.

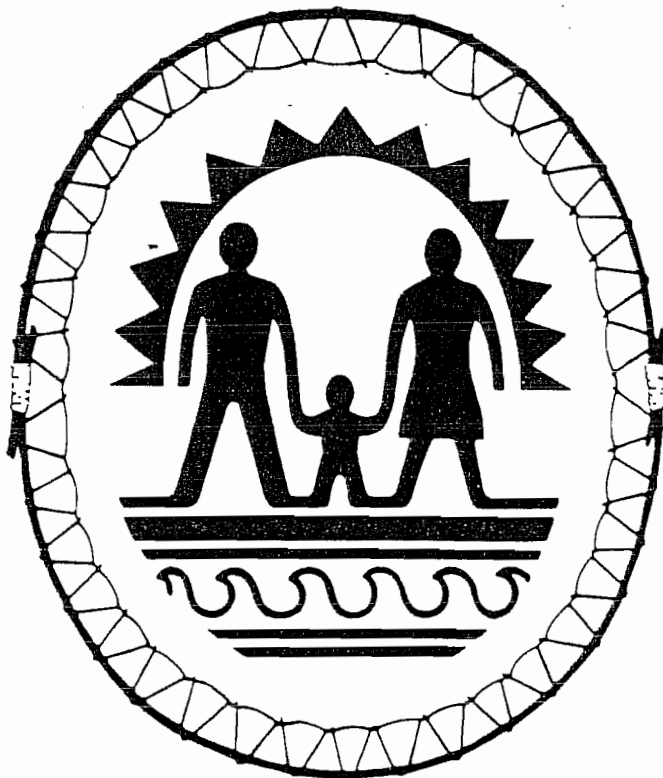
Au Canada, par exemple, les enfants indiens qui ne sont pas envoyés en internat, ne sont pas plus favorisés par le système éducatif.

"... Ainsi les enfants indiens vivant près des villes fréquentaient les écoles des blancs... En même temps que les écoliers blancs, les enfants indiens apprenaient que leurs ancêtres étaient fourbes et cruels, leurs parents inutiles et paresseux et eux-mêmes ingrats devant la chance que leur offrait le gouvernement central. Dévalorisés, n'apprenant rien de leur culture et de leur langue, les jeunes abandonnaient livres et écoles aussitôt que possible, et ce, avec la bénédiction de leurs parents. Mais l'école étant obligatoire pendant un certain nombre d'années, les parents ne pouvaient plus pendant cette période amener les enfants avec eux dans le bois, comme ils l'avaient toujours fait. Ils hésitaient à partir en laissant l'enfant à la réserve. Certains ne partaient plus pour rester avec leurs enfants, d'autres partaient mais moins longtemps, d'autres encore se divisaient : l'homme partant mais la mère restant à la réserve. En fin de compte la scolarisation obligatoire accentua la sédentarisation des Indiens."

(Education Québec - 1977)

Que ce soit dans un internat pour indien ou dans une école blanche, les deux tiers des enfants indiens, commencent leurs études avec peu ou aucune connaissance de l'anglais, langue étrangère mais obligatoire. Pour un jeune enfant qui se retrouve, incompris, devant des professeurs blancs, souvent racistes, la scolarité devient vite un enfer. Dans de telles conditions, rares sont les jeunes Indiens qui totalisent plus de cinq années d'école. Le taux d'abandon en cours d'années est deux fois supérieur à la moyenne nationale.

L'éducation des blancs a pour conséquence d'enrayer la transmission du savoir traditionnel aux jeunes indiens. Ceux-ci se trouvent ainsi dépouillés de leur identité, la confusion et la honte entrent dans leur tête. Une autre conséquence de la brutalité du système américain est un taux de suicide très élevé chez les enfants indiens : trois fois la moyenne nationale, allant jusqu'à cent fois la moyenne nationale chez les adolescents de la réserve Idaho.

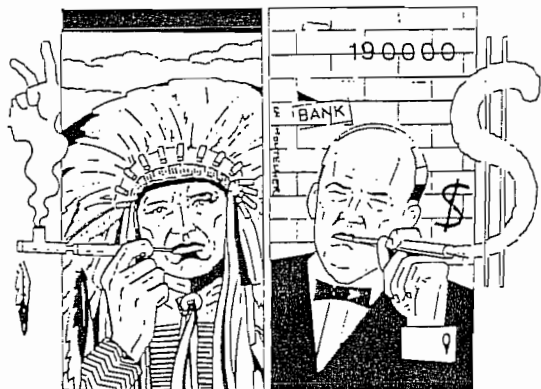


LES ECOLES DE SURVIE

Les jeunes indiens rencontrent de graves problèmes dans le système éducatif américain : intégrés de force dans un monde dont ils sont en même temps exclus, les jeunes indiens ne peuvent s'intéresser à ce qui leur est enseigné. Par ailleurs, les enseignants blancs qui sont envoyés sur les réserves indiennes sont souvent eux-mêmes inadaptés. On les envoie chez les indiens pour s'en débarrasser : "ceux qui sont incompetents... les indiens s'en accommoderont".

Telle qu'elle est conçue, l'éducation des blancs empêche les jeunes indiens d'accéder à leur propre histoire et à leur propre culture. La négation de leur existence en tant qu'indiens les conduit souvent à la perte de l'estime de soi et à l'absence de but dans la vie. Si un jeune se révolte, il est envoyé en maison de correction. Si les parents refusent le système, ils sont menacés de prison et de retrait définitif de l'enfant...

C'est à partir de 1971, qu'un peu partout aux Etats-Unis et au Canada, les indiens ont commencé à constituer leurs propres écoles, "les Ecoles de survie". La scolarisation étant obligatoire, il s'agissait au départ de sauvegarder le bien-être des enfants en créant une alternative à l'éducation ethnocidaire imposée dans les écoles blanches. Puis, les écoles de survie ont très vite permis aux communautés indiennes de reprendre en mains l'instruction de leurs enfants suivant des voies traditionnelles. Elles s'inscrivent en cela dans la lutte des peuples indiens pour retrouver leur auto-détermination par rapport aux systèmes américains.



apprend inévitablement de l'Humain, éprouve l'étrange besoin de "*ne pas cesser d'être leur élève et leur témoin*" (1). L'*enseignant donneur* qui réussit, pour se préserver de la **malveillance de ses pairs qu'il insupporte**, choisit la *discretion*, évite de **dire ses projets**.

Cet état de fait constitue **un manque à gagner considérable pour la co-formation des enseignants d'une école ou d'une circonscription**. Quand l'école est confrontée à la prise en compte d'une spécificité socio-culturelle marquée, ce détour par l'**analyse anthropologique** devient finalement une réelle nécessité, non soupçonnée de nostalgie exotique, et cette co-formation qui suppose **confiance et don de soi**, en idée comme en pratique, en est la clé même. La dimension anthropologique de la pratique est peut-être cet indéfinissable atout qui rend possible "l'effet maître" ; elle est la meilleure **prévention contre les haines et les peurs "sociales"**. (2)

Il peut s'agir d'une enfance des "quartiers" (3), d' "écarts" ruraux ou culturels. Ainsi les **Gens du Voyage** sont-ils perçus forts de leur différence par le maître anthropologiste prêt à **l'échange**, et au contraire rejetés comme *inadaptés* par le maître étiqueteur et oublieux de sa mission démocratique : dans ce cas, "*l'admirable, c'est qu'ils excitent la haine des bourgeois, bien qu'inoffensifs comme des moutons (...)* Cette haine là tient à quelque chose de très complexe. On la retrouve chez tous les gens **d'ordre**. C'est **la haine** que l'on porte au bédouin, à l'hérétique, au philosophe, au solitaire, au poète, et il y a de la **peur** dans cette haine." (4) Cette peur diagnostiquée avec beaucoup de justesse est fortement sensible, il est vrai, dans les écoles où une "classe d'accueil" a été instaurée. Elle suscite **une discrimination réactive et irrationnelle au sein d'équipes a priori exemptes d'attitudes intolérantes**, et ce jusqu'à arguer de la perturbation des récréations mixant socialement "enfants de voleurs" et élèves ordinaires. Cela aussi, en dépit de l'énorme travail de communication et d'éducation assuré par les enseignants de ces classes.

La possibilité de telles situations qui voient le professionnel ne plus même essayer d'assumer et aller jusqu'à se poser en victime, alors que c'est pourtant à toute l'école d'assurer cette prise en charge- montre, s'il le faut, la nécessité d'une langue permettant

1) C. Lévi-strauss, idem .

2) J.P. Hédoïn, "Peurs et significations de la peur", p 5-8, Les peurs, Humanisme n°207, 1992, p 6

3) Cf une ghettoïsation, "*facteur de spirale d'échec*", par évitement du collège de secteur, in C.Moisan, J. Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Rapport IGEN et IGAEN, MEN, 1997. / Cf S. Beaud, *L'école et le quartier*, Critiques sociales, n°5-6, 1994.

4) G. Flaubert, *Lettre à G. Sand*, citation par H. Moutouh, *Les Tsiganes*, reprise dans *Accueillir et scolariser les enfants Tsiganes et voyageurs en classe ordinaire*, CEFISEM, Metz, 2000.

la refondation des valeurs de l'Ecole, par une vision anthropologique prompte à donner jusqu'à insupporter un pair témoin mais non impliqué ("unconcerned").

1-4-5 -Du formateur au débutant, *comme* du débutant à l'élève : un présumé psychopédagogique

Ce bref emprunt *pour éclairage* à l'**anthropologie** peut servir d'*argument*, comme il m'a implicitement toujours servi, à un présumé psychopédagogique :

l'acteur scolaire *qui est en difficulté est mis en difficulté hors et/ou dans l'école ; il l'est parce qu'il se trouve démun* et privé de grands et de petit **récits de vie** à faire partager ou dans lesquels **se projeter**.

Nous savons que, mis en situation de **pouvoir donner** véritablement - élève à un pair fragilisé, maître à l'élève "faible", ou débutant à un pair installé mais souffrant- la personne de l'acteur se conforterait elle-même-même, **réassurant** ainsi, **comme sujet**, ses chances de réussir **effectivement comme acteur**. (Cf ma recherche action sur la remobilisation d'élèves de 4° A.S. par des activités à destination d'élèves de Maternelle et de CE2). (1) (a) Ce fait peut assurer une *relance de l'échange formatif* qui lèvera les ambiguïtés et suscitera d'autres micro-exemples problématisables, à leur tour inducteurs de réflexion. Non pas rémédiation "corrective", elle repose sur une "**logique de l'après coup**" : c'est une "rémédiation (qui) est de l'ordre (du "re") de la réaction, de la rétroaction à l'issue d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage,(2) compte-tenu des acquis et des difficultés observables." (3) La capacité à se percevoir dans cet élan de soi à se donner, et s'y évaluer -y fixer de sa propre valeur-, acuité magistrale "vitale", relève d'une certaine **clarté praxique**, peut-on dire, en écho à la notion de **clarté cognitive**, cette disposition qui surdétermine la posture intellectuelle et mentale de l'élève acquise par adhésion négociée, psycho-socio-pédagogique.

C'est à ce titre que, dans le chapitre suivant, je rapporte pour partie et commente l'**écrit d' après coup** qu'un professeur d'école stagiaire, commun parmi d'autres, m'a spontanément adressé en dépit de toute obligation liée à son contrat de formation. Cette **négociation discursive** avec un pair conseiller pédagogique est **différée**.

1) M. Canton coord., *Contes de la rue Perrault*, CDDP 88- Ecole de l'Image, Epinal, 1995 in Martine.Lassalle, *Trois séquences pour mieux lire et dire*, (3 années d'écriture interactive en ZEP) CRDP Lorraine, 2000, p 31

2) Ou de *temps* de pratique.

3) P. Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck Université, 1998, p 123.

Frédéric (4^{AS})

→ quand on nous a proposé d'écrire un conte, qu'avez-vous d'abord pensé?

J'ai pensé que ce-là est une bonne idée

→ Au fur et à mesure des séances, qu'est-ce qui vous a "accroché", intéressé? "motivé" à continuer? à aller jusqu'au bout?

Je pourrais exprimer mes sentiments, mes idées.

→ Maintenant que tout est fini, quelle est la partie du travail qui vous a le plus plu?

l'écrire et le enregistrer sont les choses qui m'ont le plus plu.

→ qu'est-ce qui vous a le plus intéressé? partage mes idées avec le groupe.

→ qu'est-ce que vous retienez aujourd'hui de tout - ça?

J'ai retenu que tous le monde peut faire un conte.

Interview de Latifa et de Frédéric

“ En début d’année, quand on vous a proposé d’écrire un conte, qu’avez - vous d’abord pensé ?

Frédéric : Que c’était nul, que c’était un peu bête, j’ai été surpris.

Latifa : Moi aussi j’ai un peu hésité. mais après j’ai trouvé que c’était une bonne idée. J’ai pensé que ça serait amusant.

Frédéric : Au début, je me suis dit que les contes c’était pour les enfants, puis je me suis dit que justement ça pouvait être intéressant d’en écrire pour eux. Et j’ai pensé que ça serait peut - être galère...

Au fur et à mesure des séances, qu’est - ce qui vous a “accrochés”, intéressés, et motivés assez pour continuer et aller jusqu’au bout ?

Frédéric : Ce qui m’a motivé c’était de continuer jusqu’à la fin et de connaître la fin des contes. Au fur et à mesure je trouve que l’histoire devient très intéressante étape par étape.

Latifa : Je me suis dit “si les petits peuvent réussir, nous on peut tenir jusqu’au bout.”

Frédéric : C’était amusant, passionnant ; surtout quand il fallait choisir les personnages et quand il y avait de l’action. C’était obligé mais c’était amusant et il y avait une bonne ambiance.

Latifa : J’ai trouvé bien aussi de faire une cassette, c’est bien pour les enfants qui ne savent pas encore lire.

Frédéric : C’est bien de pouvoir exprimer mes sentiments, mes idées.

Latifa : Ça m’a aidée à chercher et à connaître des mots... Ce qui m’a le plus motivée c’est de savoir qu’il sera vendu en magasin et que plein d’enfants le liront.

Maintenant que tout est fini, quelle partie du travail avez - vous préférée?

Latifa : La partie qui m’a plu le plus, c’est quand j’allais lire aux enfants et aussi au studio. D’aller enregistrer, de jouer le rôle des personnages et de changer de voix.

Frédéric : Moi c’est quand on cherchait des idées ; c’est de savoir que ça parle des Vosges et que ça a été inventé par trois classes différentes.

Latifa : C’était de chercher dans des journaux ou documents des fleurs et des plantes très rares.

Qu’est - ce qui vous a le plus intéressés ?

Frédéric : De jouer l’histoire ... quand les contes sont tous arrivés pour qu’on lise la suite, chacun son tour, devant tout le monde.

Latifa : S’occuper des enfants.

Frédéric : Et l’ambiance, la compréhension avec les petits, le goûter.

Latifa : Et aussi avoir la surveillance de trois enfants.

Qu’est - ce que vous reprenez, aujourd’hui, de tout cela ?

Frédéric : Un bon souvenir. Le travail en groupe.

Latifa : Et le vendredi avec tous les enfants, quand on a récité nos personnages, et quand on a fait le goûter tous ensemble.

Frédéric : Et j’en retiens que les trois histoires vont faire un livre. Tout le monde peut faire un conte ; les enfants aussi peuvent imaginer et écrire un conte ; il n’y a pas que les grands auteurs.

Latifa : Que les petits retiennent aussi bien que nous et que pour faire un conte l’âge ne compte pas, c’est l’imagination.

Frédéric : Et que je suis capable de dire quelque chose devant un public.

Latifa : C’était une expérience très agréable, j’aimerais qu’on en refasse un autre.

Frédéric : C’était très bien, il faudrait faire ça plus souvent.

Les 4° AS passant en 3° d’insertion ont tenu à renouveler l’expérience, notamment les filles, et notamment pour guider et tutorer, y compris hors temps scolaire .

Elle prolonge l'ordinaire entretien d'explicitation qui, par "*retour réflexif*", vise à mener du "*pré-réfléchi*" de l'action au "*conscientisé*" de la pratique (1) et offre l'accueil d'un discours assez *autorisé* pour être *différent*. De ce fait, dans un élan qui peut procéder d'une *culture ordinaire* à un *art de faire* par construction sociale, **quand "le marcheur (devient) innombrable" et que le "commun" se révèle "héroïque"** (2), elle tend à objectiver l'active (3) capacité à *s'entrevoir dans l'Autre*, dans ce que l'on *produit* chez lui et pour soi en termes de *don spéculatif* patent, de *mutation* infime mais libératrice. Et cela vaut du formateur au débutant, comme du débutant à l'élève.

1 - 5- D'une intégration diachronique à une culture de l'apprentissage

Bien entendu, *l'officialisation* de cette logique formative d' "*entrée dans la culture*" (4) (professionnelle) serait sans doute à même, à l'instar de l'éducation comme *entrée dans la culture scolaire* de l'élève, de

"jouer un rôle clé en aidant le jeune (enseignant) à *construire et à préserver une idée de sa propre individualité.*" (5)

1-5-1 Davantage *histoire* qu' *expérimentation* réductrice : une préconisation

Ainsi qu'a pu bien l'amorcer le suivi individualisé (à personnaliser encore) des sortants d'IUFM (A 24) durant leur première année, ce processus de **régulation formative** pourrait véritablement se voir institué ; il intégrerait le débutant à la sphère de **la réussite professionnelle**, sous réserve bien sûr que cette trajectoire puisse se développer en une "*histoire au sens fort, temporalité au sein de laquelle consécution et rupture coexistent*" (6), sur un temps imparti suffisamment long, élastique, et donc surtout de nature hétérogène. Cette dimension diachronique pourrait permettre une évolution de fond des compétences qui verrait dès lors s'articuler pro(et re) jets, c'est à dire un **faire** et un **défaire** pour **(se)refaire** -

1) P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, ESF "Pédagogies, 1994

2) M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, dédicace : "*Cet essai est dédié à l'homme ordinaire. Héros commun. Personnage disséminé. Marcheur innombrable*", Arts de faire, Gallimard-Folio-Essais1980, 1990, p 11

3) L'activité comme *processus complexe* reposant sur une éthique, des *mobiles*, des *buts* et des *procédures*.

4), 5) J. Bruner, *L'éducation entrée dans la culture*, Retz, 1996, p 31.

6) C. Castoriadis, *Complexité, magmas, histoire. Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*. Seuil, 1993, p 62

- ce verbe étant ici entendu dans un sens *plus pronominal que transitif*, car

- le *faire* enseignant ne peut se réduire -malheureusement ?- à **faire ou faire faire quelque chose**,

- ce quelque chose est trop instable, trop **mouvant-vivant** car trop intriqué aux contextes humains, d'espace-temps et matériels, pour être réitéré à l' **identique** ou **sous-factorisé** (une "*leçon à refaire*" a déjà trop construit de sens, même erroné, de parcours, même digressif, pour qu'un point 0 théorique soit retrouvé et permette un autre "départ"),

- et l'élève, ainsi que le groupe, ne peuvent être considérés comme *trivial* objet d'**expérimentation**, si ce n'est à l'encontre d'une **mise en valeur** et d'un statut de **sujet(s)** s'appropriant **une culture** - d'où, d'ailleurs, la riche spécificité des *sciences* de l'éducation.

Question cruciale : ce "parcours" partagé d' **une culture de l'apprentissage**, requiert-il plutôt un, ou plutôt plusieurs *formateurs*, selon les phases d'un "avancement" qui renvoie plus à une profondeur qu'à une linéarité ?

1-5-2 -L' harmonisation nécessaire à une construction *polyphonique*

Cette orientation questionne directement, pour l'école, aussi bien **la polyvalence du maître** que le **décloisonnement** ou encore **la transdisciplinarité** dont favoriser l'efficace et lisible autonomisation dans les pratiques, ainsi que, pour l'IUFM, l'actuelle organisation, toute gestionnelle, des visites des PE en stage, effectuées par des formateurs divers (PIUFM, MF, MFAIEN, IEN) (1) : à ce jour, ce mode de formation, tributaire des contingences **d'agendas des agents**, ne permet pas un suivi dès les premières (co ?) interventions en classe, si déterminantes, ni l'instauration étayée d'un "*dialogisme interactif*" **de sujet à sujet**. (2)

Cette organisation est-elle à même de permettre la construction d'une nécessaire harmonisation -qui fait **sens** et **parcours**- dans cette diachronie globalement **proactive**, **rétroactive** de façon récurrente et **interactive** par principe même ? L'intérêt -cardinal- des élèves et des jeunes maîtres est dans *la maîtrise des difficultés* qui constitue la raison d'être de cette organisation ; cela justifie un coût d'investissement (3) en carrières de formateurs, et

1) Professeur à l'Institut universitaire de formation des maîtres, Maître formateur, Conseiller pédagogique auprès de l'Inspecteur de l'Éducation nationale

2) 5 verso) Cf R. Delamotte-Légrand, "*Polyphonie dans l'écriture*", Cahiers du français contemporain n°4, *Hétérogénéité en discours*, ENS Fontenay Saint-Cloud, 1996)

3) Cf A. Mingat, *Analyse théorique de la demande d'éducation et optimisation de l'investissement*, Revue Économique, 3, 518-543.

les *acteurs premiers* se doivent d'en douter,

sachant, en l'écrivant de façon richement "polyphonique et "multiréférenciée" (1), qu'ils "peuvent mieux faire".

1-5-3- Entre *attentes et tensions*, la sur-multiplicité (2) d'indicateurs pseudo-dialogiques

C'est non sans hésitations et avec beaucoup d'empathie -approche graduée, domestication des appréhensions-, que peut s'établir progressivement, respectueux de l' **intimisme initial**, un **voisinage** tout de confidentialité permettant

une communication d'abord informelle, c'est à dire **expressive, phatique et conative** (3) avant d'être **dénotative (ou référentielle) et métalinguistique**.

Mais ce sont là, succédant à l'apaisante *visite des lieux symboliques* de l'autre, les préliminaires autorisant la co-analyse de la pratique de l'un, à *dé-re-construire* ensemble. S'asseyant "en pair" dans les rangs, ou invitant un petit groupe à discrètement partager le tableau avec lui pour vraiment "voir où l'on en est" et "ce qui ne va pas", le maître dispose lui aussi non pas de mille "*recettes*" (4) labellisée "éducation-formation", mais d'une gamme de quelques bons "gestes" transactionnels pour se faire le conseiller pédagogique des petits apprentis autonomes du savoir apprendre. Dès lors, pour en revenir à l'étudiant, **des éléments d'écriture professionnelle pré-dialogique** peuvent parvenir de l'un à l'autre, comme amorce encore intimiste, mais déjà opérante, d'une recherche-action personnelle, pressante car ressentie comme utile, comme "au temps de" l'élaboration du mémoire PE2. (a) Ses visées s'inscrivent dans -et passent par- *des formes d'écriture humbles* qui étayent néanmoins l'essentiel de ce *quotidien de la profession* et constituent aussi bien *des clés pour la pertinence de l'action pédagogique* que *des supports pour le travail collectif*. (4) Grâce à **ces pratiques, circulatoires et sans complexes, d'écriture sur la pratique**, les visées professionnelles peuvent se dessiner, et du coup les objectifs qu'elles impliquent et se fixent peuvent s'affiner : c'est là ce que ne peut permettre la confusion globale du désarroi initial.

1) M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, dédicace : "Cet essai est dédié à l'homme ordinaire, héros commun, personnage disséminé, archeur innombrable", Arts de faire, Gallimard Folio-Essais, 1980 -1990, p 11

2) Relevé d'une réalité "complexe et "magmatique", cf C. Castoriadis, idem, 1993

3) Cf Jakobson, les grandes fonctions du langage.

4) Cf A. de Peretti, J. Boniface, J.A. Legrand, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide pratique*, ESF, 1999

Elaboration du mémoire PE2 : la conception interactive, puis la rédaction mutualisée, et enfin la préparation commune de l'exposé final (comme ici, pour trois mémoires traitant chacun de la Maîtrise de la Langue en Maternelle), mettent en travail une activité réflexive et linguistique qui vont au-delà de l'ordinaire souvent formel, sous ou pré-fabriqués.

(... fin d'introduction d'un mémoire :)

Je n'ai pas choisi de travailler sur une compétence particulière mais plutôt d'en analyser plusieurs à travers des productions orales d'enfants. Je me suis, en réalité, appuyée sur les compétences de la langue écrite pour tenter de répondre aux besoins des élèves concernant les récits. J'aurai également pu parler de l'expressivité des élèves, de l'intonation dans leurs productions, de la segmentation et des silences révélateurs,... qui seraient autant de points nécessaires à aborder pour amener un enfant à raconter.

L'implication des élèves à un projet ou à une situation est une condition primordiale pour les apprentissages. Certaines situations nécessitant l'utilisation de microphones, l'écoute de leurs enregistrements, la dictée à l'adulte ou autres situations pour lesquelles ils portent de l'intérêt, pourraient, elles aussi, être exploitées dans les autres cycles, pour un élève en difficultés mais également pour développer les compétences langagières.

Les divers débats sur le thème de l'entrée dans l'écrit, avec deux autres PE2 pendant l'élaboration et l'écriture de nos mémoires, m'amènent à penser que non seulement il ne faut pas occulter l'entrée dans l'écrit pendant le récit oral mais que le récit oral est lui-aussi une situation initiale de l'écriture d'un conte.

En trois mots et spontanément, l'une de ces 3 PE2 rappelle l'intérêt de cette mise en travail partagée :

intérêts

- > avoir des avis extérieurs sur son sujet
- > confronter ses idées avec celles des autres
- > enrichir sa recherche à l'aide des autres

limites

- > les sujets ne sont pas abordés de la même façon par tous (certains commencent par la théorie, d'autres par la pratique...)
- > chacun évolue à son rythme

Ainsi, dans un même texte richement “polyphonique” de début de parcours partagé, et en contre - point de l’écriture toute protocolaire des formateurs (A 12) , peuvent se cumuler des indicateurs multiples d’une même problématique. Touchant au paradigme toujours surdramatisé d’échec / réussite, elle est encore peu sollicitée. C’est que, malgré l’acceptation d’écrire et son implication, elle demeure perçue comme clandestine, alors qu’elle s’avère pourtant lourde d’attentes et de tensions, comme en témoignent vivement les extraits de cet écrit consécutif à une première visite, retardée puis souhaitée :

“Ah oui”

-1-“Vous m’avez prouvé que l’on peut faire quelque chose de bien avec de tels élèves “ :

- courageuse validation d’un déficit à travers la mention d’un possible,
- perception adéquate du registre du faire (l’acquis devra être désigné puis schématisé)
- désignation forte du groupe, sentence qui ne demande qu’à s’expliciter.

“Oui mais”

-2-“Cependant, ce qui me paraît gênant, c’est que ce vendredi matin de 8h30 à 10h30, seule la leçon de français a pu être réalisée. Ainsi je m’interroge sur le contrat qui lie un enseignant à ses employeurs : les fameux programmes “

- mais relativisation du possible par le biais de la recherche suraffichée d’une certaine efficacité -argument généralement premier avec le manque de temps-, ce paradoxe constitue une véritable problématisation (le seul questionnement de ce créneau horaire constitue une clé qui peut ouvrir sur maintes interrogations relevant de plusieurs niveaux).

- mise en question de l’éthique enseignante au regard des programmes comme contrat. C’est l’ambition d’une vision personnelle, déclarative mais pleine et entière, qui s’expose ici, pour retour. (Il est bien question, en effet, de contrat à remplir, mais quelles en sont alors les clauses premières et quel programme professionnel impose-t-il à l’enseignant, par-delà les programmes déclinant les contenus disciplinaires ?)

-3-“En effet, si chaque jour on ne fait pas suffisamment de leçons, le programme ne pourra être bouclé ! Qu’auront appris les enfants ? Et surtout, quand verront-ils ce qu’ils n’ont pas vu ? “:

- définition du métier par *le programme*, ensemble fini à parcourir, intégré ici à un discours qui tient de “*la rationalisation des systèmes*” (1) et non d’une “*culture de l’évaluation*” (1) qui ne commence véritablement qu’avec le sens de la maîtrise de soi , et l’acquisition de son autonomie régulatrice ;

- définition de la pratique comme succession linéaire de leçons à *faire* (pauvreté générique de ce verbe qui perd ici le sens fort qu’il avait précédemment) ;

- définition de l’apprendre comme vision de *savoirs* à *voir*, à travers des leçons spécifiques, et non comme acquisition de *compétences* assurées cette fois par le *faire* (activités et projets) des élèves (non abordé) .

“Non mais si”

-4- “*A la fois j’ai ce discours à propos des programmes mais en même temps je me dis qu’il vaut mieux en savoir peu mais bien plutôt que d’avoir tout survolé et rien appris.*”

(Cette phrase non ponctuée n’est pas sans s’apparenter à la pratique inconfortable de cette étudiante qui consacre l’essentiel du temps à s’essouffler devant le tableau.) :

- nouvelle offre de partage réflexif : l’argument *programmes* est présenté comme pouvant ne pas être absolu ;

- redéfinition de l’apprendre, amorce de critique réflexive avec *présentation du voir-survoler* comme antithétique ; le *praticien “contraint”* finit par se déclarer néanmoins *pédagogue potentiel* ;

- anticipation, courageuse une fois de plus, sur l’éventualité d’une évaluation des élèves qui pourrait traduire une incompréhension de la nature même du savoir enseigner ; l’aspiration à l’autoévaluation du praticien, qui pourrait s’instituer et s’auto-réguler par le biais d’une autonomisation des élèves -exclue dans cette classe-, est déjà porteuse de changements.

“Vous oui”

-5- “*Ce qui me paraît certain c’est que ces élèves ont besoin d’un enseignant comme vous, c à d quelqu’un d’imposant physiquement, quelqu’un qui a de l’expérience et*

1) P. Perrenoud, *Enseigner : agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF, 1996, 1999, p 55

qui sait jouer de sa voix, pas d'une jeune comme moi." :

- énonciation, par delà l'intention de plaider pour une non responsabilité -en fait disqualificatrice- de six à huit termes très signifiants qui sont autant de thèmes à développer ;

- nouveau recul stratégique, en quelque sorte, qui fait toutefois le choix de pouvoir ne pas déplaire au formateur, crédité de *savoirs* expérientiels, ce qui équivaut à tenter de "*combine(r) des règles d'amour propre et de considération*" (1)

- cette apparente synthèse dénote un sentiment d'*incompétence*, malgré l'argument d'*incompatibilité -non travailleur* (défaut) et *trop jeune* (non défaut) qui est dissymétrique.

Cela permet à l'enseignante de "*garder aussi bien sa propre face que celle*" (1) du visiteur -mais c'est au détriment de celle de ses élèves, ce qui ne peut que constituer un contre-indicateur de professionnalité ;

- recours, donc, à un nouvel argument qui éloigne de la pratique, comme pour ne pas se risquer à alourdir la terrible *incertitude de soi sur soi*, sujet en *difficulté* de survie professionnelle, comme personne autonome. C'est, à ce stade, faire preuve de l'utile lucidité de l'électron trop fragile pour être libre, dépendant d'une institution jusqu'ici ressentie par lui comme tout autant virtuelle -pour son manque de tutelle formative- que pesante -pour les rapports hiérarchiques inutilement surdramatisants qu'elle peut susciter sinon cultiver.

De toute évidence, pourtant, cette classe ne constituait pas un groupe d'enfants particulièrement provocateurs ni violents. Mais la relation au formateur s'établissait à travers des modes de communication exclusivement univoques et souffrait donc d'*un déficit de conscience linguistique négociatrice commune*.

La *non - ou més-installation* des situations était aggravée par l'accumulation de travaux écrits sans mise en projet et à n'exécuter que *par ordre et pour jugement* ; la construction de cette charge pour les élèves, et pour la jeune maîtresse en retour, était rapidement devenue systématiquement négative, comme si elle résultait d'une fatalité a priori irréversible. Cela, d'autant plus que l'enseignante était -et apparaissait comme- aisément *déstabilisable* .

Que de changements de posture discursive en ces quelques lignes qui ne constituent qu'une partie de texte : l'alternance du possible (1 - 4) et de l'impossible pédagogiques (2-3-5) montre le *trouble* de la débutante, mais aussi son *doute pré-méthodique* qui permettra la concertation menant à des variables didactiques et pédagogiques.

1) E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Ed. Minuit, 1974, p14

“Mais pourquoi pas moi ?”

-6- *“Je vous avoue que je suis désespérée (...) Je pensais être capable (...) J’ai passé ce stage à faire la police, à punir. Et surtout ce qui m’a le plus touché c’est ce que m’a fait S. Mardi en EPS il m’a donné des coups de pieds, il m’a griffé les mains. Pourquoi ? Tout simplement parce qu’il ne voulait faire sport avec nous. J’appréhende la journée de demain.”* :

- désarroi directement exprimé, tel un *aveu* -terme fort- après une longue retenue et qui, finalement, soulagerait .C’est là le premier apport de l’entretien d’explicitation ; mais se produit aussi la perte du doute méthodique : le comportement de S., certainement fortement signifiant n’est ni analysé ni même questionné -seule subsiste la tristesse de la maîtresse qui, dans l’immédiat, ne peut que se sentir renvoyée au constat de sa fragile pratique, son statut de stagiaire en responsabilité l’obligeant à exercer en continu, *sans blanc* propice à “débrayage” mental (1), et remobilisation méditative après une énonciation en miroir ;

- *appréhension* de l’autre comme *groupe*, d’où un sentiment d’état de siège de *l’esprit*, qui pousse à créer une distance que l’on croit protectrice parce que dominatrice, mais qui renforce *l’incapacité* à voir, *se voir avec*, et *communiquer* pour tenter d’enseigner.

“Moi oui, quand...”

-7- *“Enfin, ce qui me soulage c’est de regarder ces quelques élèves arrivés le matin en disant “bonjour maîtresse” : C’est peu et beaucoup. En effet seulement 6 élèves disent bonjour, je me dis que peut-être qu’un jour les autres le feront à force de leur dire.”* :

- un pas évaluatif décisif est franchi, avec cette validation objective, cette amorce d’une *construction de valeur* dans la re-présentation du contexte relationnel par l’intéressée ;

- le mot *soulagement* dit bien, par opposition, la force de cette souffrance relationnelle finalement devenue ordinaire mais toujours lancinante, et la notation du mot *maîtresse* dans le discours des élèves marque moins un souci de politesse formelle que la peur de perdre son *statut*. (2)

1) Cf. P. Vermersch, *L’entretien d’explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF, 1994 et *Du faire au dire : l’entretien d’explicitation*, Cahiers pédagogiques n° 336, septembre 1995 (après colloque de 1990)

2) Cf. “*La démocratie entre inégaux*”, F. Dubet, p10

- l'alternance *possible / impossible* se poursuit, entretenue cette fois par la nature affective de ces données éducatives qui empêche l'étude proprement dite de choix alternatifs,
- la conjonction de ce *peu* et ce *beaucoup* qui s'équilibrent, le suspens préservé, *l'impossibilité de vouloir* évaluer plus avant la situation : instabilité paralysante, incertitude entretenue, crainte d'une introduction de problématiques complexes et cumulative. Cette posture *mentale* du sujet assurant sa "survie" - même évite de contrer dans l'immédiat, d'exposer son intégrité. En deça du doute, elle est bien posture intellectuelle et objectivante qui pourrait s'appliquer aux variables de nature personnelles, relationnelles ou situationnelles. Ce doute, rarement immédiat, ne peut guère s'installer qu'après vérification de la possibilité d'un retranchement défensif, perçu et noté respecté comme tel par le visiteur.

"Merci, à bientôt"

-8- "(...) *Je tenais à vous remercier pour votre gentillesse et je ne manquerai pas de vous contacter si le besoin s'en fait ressentir ou pour des renseignements.*"

- acceptation douloureuse d'une condition anémique d'*enseignement en difficulté*, finalement présentée comme l'état de fait d'un moindre mal, un pire pouvant encore survenir,
- absence, par conséquent, de recherche de problématisation plus cadrée ;
- nécessité pour le formateur de rassurer sans trop *montrer* (1), qui équivaut à *remplacer*, et de co-établir des protocoles pédagogiques (emplois du temps journée et semaine, éthique du rapport humain à construire, alternance des types d'*activités élèves* et des moments clés, etc).

1-5-4- L'enseignement en difficulté, un *tabou* à lever dans le Dire

L'intégration d'un tel **texte** explicitatif, porteur de densité et de forte véracité, est *un moment déclencheur décisif* dans la construction ou le *renouvellement du savoir enseigner*. Elle permet, quand elle se produit, une prise de recul, un décalage qui place le praticien réflexif en posture de pouvoir "*être ailleurs*" (2) dans **la lecture-écriture de sa pédagogie en actes**. Au formateur de faire en sorte que cet échange initialisé puisse permettre une évolution méthodique et véritablement libératrice, tant pour le maître que pour les élèves. **Car que dire de stabilisé sur les difficultés d'apprendre des élèves quand leur enseignant lui-même**

.1) Plutôt *théoriser*, au sens de *donner à voir* (theorein)

2) M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, Gallimard, 1990, p 250.

éprouve des difficultés d'enseigner ainsi attestées, tues par le maître chevronné ? Ici, la difficulté est un fait, une crise d'un écosystème pour la survie duquel **problématiser** risquerait d'engendrer d'autres crises et d'alourdir ce vécu dépressionnel. Le balancement, l'hésitation caractérisant cette première communication de l'acteur est **une nécessaire déprise initiale**, précédant -pour la permettre- une mise en mouvement d'action-réflexion.

Le corpus (A 24) a recueilli ce type de **discours professionnalisants** suscités et instrumentalisés lors des brefs regroupements de maîtres débutants dont "faciliter l'entrée dans le métier". Il montre qu'il existe bien un moment décisif de **rupture libératrice**, de larguage radical du poids de la retenue ou de la peur ou du complexe, un moment équivalent à un soudain **mouvement d'ouverture** après lequel tout devient possible, comme après la levée d'un **tabou protecteur mais étouffant**. Le rapport à l'**orthographe**, lui, mobilise moins la compétence didactique que la compétence de clarté auto-réflexive, et suscite bien des blocages.

1-5-5 -Concilier *variabilisation explicitée* et *imprescriptibilité*

Cette charge psychologique ayant pu s'exprimer pour s'amenuiser, ce qui constitue un premier gain, c'est ultérieurement qu'une **lecture dans l'action** d'objectifs non complexes et partagés pourra s'amorcer. **Alors d'autres énoncés suivront**, (A 24) de points de vue ou postures radicalement différents parce que dépersonnalisés par méthode, et les modalités stratégiques de *variabilisation explicitée* (1) -éducative, pédagogique ou didactique- ne manqueront pas. Ainsi, se rapprocheront-elles peut-être des options selon lesquelles "*instituer un conseil d'élèves et (progressivement) négocier avec eux divers types de règles et de contrats*" (p 65) prenant en compte ces fameux "*dix droits imprescriptibles de l'apprenant*" (2) peut devenir cette clé à manoeuvrer collectivement. Il conviendrait néanmoins, en premier lieu, de "**mirer**" les mots et de préciser, si nécessaire, que cela suppose, notamment, la distinction entre **code** de bonne conduite -rédigé collectivement mais ne s'appliquant qu'au comportement des élèves-, et **charte** de vie commune -consistant à mettre en oeuvre *contractuellement* les projets induisant une appropriation **par soi pour soi, et avec les autres**.

Pour exemple, un projet particulièrement dynamisé en peu de temps sur la ZEP : *un partage pré-didactique autour du conte*, ce vecteur culturel qui intègre la violence et l'objective si bien par son *écouter-dire* spécifique qu'il peut justement en faciliter la *sublimation*.

1) *Variabilisation*, pour interférer dans une situation à réinstaller par *variables*, ces facteurs identifiés et commutables en fonction des conclusions, et non pas par seules variations à valeur aléatoire.

2) Cf P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, 1999

Cette compétence en creux hante maints bilans de la zone circonscription consultée, car, y compris dans cette ZEP, (A 2) on n'y cherche pas encore, de façon méthodique et surtout concertée, à "faire de la classe un milieu actif, (grâce à) des techniques de vie bien connues des pédagogues du mouvement Freinet", dirait Jacques Pain (1). Pourtant ces techniques -ou leur équivalent- peuvent tant opérer sur la **communication scolaire** qu'elles seraient à même de procurer les points d'ancrage d'un **renouvellement praxéologique du savoir enseigner**.

Pour exemple encore, l'instauration d'un *conseil des élèves* (a) dont l'intérêt est aussi patent que reconnu. Cette **tradition**, innovation réussie, est tellement ancrée dans les quelques pratiques qui l'intègrent, qu'il serait aujourd'hui outrancier de la désigner comme **nouvelle innovation**. En effet, depuis plus de 60 ans, la pédagogie institutionnelle préconise le **conseil de coopérative** comme **instance de parole et d'écriture**, "clé de voûte du système (ayant) le pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun". (2)

Alors, s'il y a là possibilité de point d'ancrage, reconnaissons avant toute chose que l'Ecole publique a oublié, négligé ou exclu **des options éducatives et pédagogiques, institutrices**, qui auraient pu apporter des contributions décisives à ses praticiens. Prenons la mesure de ce *déficit* et, plutôt que de prétendre réinventer, **interrogeons avec cet analyseur les pratiques enseignantes, aussi bien les défailtantes que les triomphantes**.

En évitant de passer d'un excès de présomption à un autre, cela devrait contribuer -même si ce n'est que modestement- à construire un appareil éducatif qui soit véritablement **systemique, intégrateur de tout ce qui peut l'étayer**. Et l'aider à **réussir** pour sa propre perpétuation passerait par la nécessité de renouer avec les **traditions** de cet incessant mouvement de **renouvellement formatif -non officiel mais continu-** qui fait primer **la construction de la "réussite" des élèves sur la stigmatisation de leurs "difficultés"**.

1) J. Pain, rapport 2000. fait référence à cette réussite de C.Freinet, officialisée en 1923, 1938 et 1945 : la théorisation basée sur une praxis vivante, cf. *Les dits de Mathieu, une pédagogie moderne debon sens*, Delachaux et Niestlé, rééd. 1978. (L'Institut de l'Ecole Moderne Française, créé en 1947, demeure une référence en matière de formation.)

2) A. Vasquez, F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967, p 82

Samedi 16 septembre.

Comportement: Marcel voleur - Il a peut être des raisons - Catherine embête Kerrin mais il y en a d'autres qui pensent différent. il changeront de place - Catherine et Morgane discutent et changement de place - Nicolas GCP il fait le cirque dans la cour et voir madame François si c'est grave et avant le surveillé + un peu voleur et le surveillé a chaque récré chacun sont tour-les méchanceté de milie jodie, Non je ne veux pas jouer avec toi ou oui je veux bien jouer avec.

Problème de classe: Les garçons méchant avec Gorgeline
Écouter la consigne même si on n'a pas finit les autres - Problème de question réponse, groupes d'aides - Bien réfléchir avant de faire l'exercice - je n'ai pas compris X 10... , géométrie, Les paragraphe, Les phrases.

Projet: Est-ce que ont va faire un voyage? ça dépend de moi et de mes parent - Va-t-on faire beaucoup de sortie? au mois une par trimestre, Poste, mairie, erme, gendarmerie, Bois, Bibliothèque.

Compte rendu du conseil de classe coopérative du samedi 16 septembre 2000

1 COMPORTEMENT

Les enfants qui empêcheront les autres de travailler ou qui ne respecteront pas le règlement de l'école seront punis. Les punitions pour les pénibles en classe seront décidées par l'ensemble des élèves.

Marcel a volé la pochette d'Alexandre mais Alexandre l'a récupérée.
Décision : faire attention à ses affaires et ne pas les laisser dans la cour.

Kévin, Morgane et Catherine se gênent et discutent.
Décision : ils changeront de place.

Nicolas Guérin fait le cirque dans la cour et embête tout le monde.
Décision : signaler aux maîtresses si son comportement est dangereux. Le surveiller chacun son tour et l'arrêter quand il commence une bêtise. Yohann ira prévenir sa maîtresse de ce que nous avons décidé.

Parfois des petits veulent jouer avec nous et cela fait des histoires.
Décision : Ne pas les forcer à jouer avec nous, ne pas se forcer à jouer avec eux, les respecter.

2 PROBLEMES EN CLASSE

Les garçons de CM1 discutent et sont parfois méchants avec Georgeline.
Décision : les garçons seront séparés et doivent répondre aux questions de Georgeline.

Des enfants demandent parfois souvent la même explication.
Décision : Quand la maîtresse demande d'écouter une explication, il faut arrêter de travailler et bien écouter la consigne. Des groupes d'aide seront mis en place : les plus rapides aideront les plus lents, mais il ne faut pas faire les exercices à leur place.

Au moins 10 élèves n'ont pas compris certaines règles.
Décision : Les points suivants seront revus en classe : compter les paragraphes, reconnaître les différentes phrases, X par 10, 100, 1000, : par 10, 100, 1000 et les tracés en géométrie.

3 PROJETS

Nous participerons à un cross inter-écoles en octobre à Thaon les Vosges.
Nous irons à la piscine en mai et juin 2001.
Fera-t-on un voyage ?
La maîtresse explique que cela dépendra du comportement des élèves, de l'accord des parents et de l'argent que cela coûtera.
Des sorties sont prévues, au moins une par trimestre : visite de la Poste, d'une ferme, de la Mairie, de la bibliothèque d'Epinal, sortie en forêt avec le garde forestier, formation avec les Gendarmes sur la Sécurité routière et la circulation en vélo.

Président de séance : Yohann
Secrétaire de séance : Charline

- Les “difficultés des élèves” -

Une enquête de circonscription

Eviter ce “risque toujours présent que le souci de permettre aux élèves de conférer un caractère normé à leurs activités et à leurs conduites ne s'efface derrière des exigences abusives de normalisation des comportements, ou même de la pensée (...).

Décaper ces conceptions et ces formes consacrées, en travaillant toujours mieux à faire le partage entre les exigences et les critères de normativité propres à chaque domaine et chaque activité d'apprentissage, et celles qui tiennent au fonctionnement de l'institution scolaire, à ses contraintes ou à ses rituels plus ou moins légitimes, mais aussi à ses abus.”

P. Bouveau et J.Y. Rochex, Les ZEP entre école et société, Hachette éducation, 1997, p 100

Bien que ce chapitre déborde la question des ZEP -puisqu'il s'applique à une circonscription entière dont je suis depuis cinq ans le conseiller pédagogique généraliste, l'avertissement donné en exergue (BOUVEAU, ROCHEX) présente un double intérêt :

- l'intérêt pour moi, d'une part, de me rappeler à mon expérience auto-formatrice de maître formateur au Plateau de la Justice à Epinal et à ma recherche action d'alors consacrée à une “didactique du conte” puis aux “enjeux sociétaux” d'une telle politique scolaire(CANTON), même si - il faut bien le reconnaître - le concept de “ZEP” n'est pas encore de dimension sociologique (CLERC),

- et l'intérêt pour le lecteur, d'autre part, de laisser entrevoir dès à présent le traitement en développé du présupposé basique mis en mouvement qui a motivé puis orienté et dynamisé mon action recherche : “l'utilité de l'énonciation par les maîtres des difficultés des élèves dans le cadre de la politique formative de circonscription”.

Ce présupposé, le premier d'une chaîne consécutive qui est sans doute le propre de l'action recherche, envisageait essentiellement de susciter l'élaboration significative d'une typologie des "difficultés des élèves". Mais, à l'épreuve des faits et de l'action qu'a d'abord constituée cette enquête, c'est à dire au gré du passage du donné à la donnée (POURTOIS, DESMET, LAHAYE) il ouvrira d'emblée sur une problématique d'une tout autre envergure : sur le fond de la typologie ainsi élaborée, la problématique des "difficultés des maîtres" révélées par leur énonciation des "difficultés de leurs élèves". C'est bien là, comme escompté dans le chapitre précédent, une problématique de taille dans la mesure où elle renvoie avec force à la compétence et à l'expertise enseignantes entendues comme constante résolution de problèmes complexes (TOCHON).

Par conséquent, si jusqu'ici le lecteur a pu douter des fondements de mon questionnement a priori, s'il a pu n'y voir qu'un discours déontique naïvement vibrant et s'il a pu estimer que son bâti ne repose que sur des référents socio-théoriques trop peu approfondis ou mal circonstanciés, qu'il sache à présent que cette négativité était bien un "en creux" sciemment ménagé, une interrogation préalable à partager et qui ne visait qu'à susciter une attente de réponses patentes et de propositions opératoires tentant de rompre avec l'ordinaire.

En effet, c'est bien concrètement que cette démarche d'action recherche s'inscrit dans le temps et qu'elle s'expose telle qu'elle s'est déroulée, à savoir un moment unique d'histoire de vie (LANGLOIS) fait de surcharge et de choix, de surdensité et de vide, d'accélération, de pause, de retour et de relance : un segment de temps personnel et social hétérogène, à formaliser néanmoins à travers un écrit bâti et fini.

Dans un contexte professionnel où il est attesté que souvent les actions n'évoluent pas, où le questionnement ne naît pas et où, surtout, la mesure de l'utilité et de l'efficacité n'est pas effectuée -sauf si l'IEN les questionne sur cette utilité, (ROBILLARD, I.G.E.N.), cette démarche d'enquête non institutionnelle a constitué un précédent qui a eu et aura des suites, ces suites constituant ce que l'on peut estimer être les bases d'une "culture de circonscription", et contribuant par là à faciliter l'émergence d'une éthique de l'inspection (SENORE). L'enquête en elle-même a révélé, même si c'est encore trop implicitement, la condition de fait -ou renforcée, voire créée- de ces enfants incroyablement semblables et différents (FATH) encadrés par des enseignants dont le malaise (ESTEVE, FRACCHIA) ne cherche même plus à se dissimuler.

Il est apparu, du point de vue méthodologique, que le cadre de la circonscription comme méso-niveau pouvait effectivement s'avérer d'une importance décisive en matière de

prospection et de réflexivité formatives (TOCHON), cela étant d'autant plus vrai lorsque qu'est dépassé le stade de l'utilité obligatoire à court terme et que l'expert, tel l'apprenti Architecte, s'applique à tirer parti de ces données partagées pour rendre Aujourd'hui compatible avec ce qu'il désire pour Demain, et pour donner une orientation à cette mise en commun (JACQUARD).

Ceci étant, le lecteur est invité à comprendre que je ne pose pas en "remèdes miracle" des enquêtes de circonscription qui, systématiques, deviendraient formelles et dépourvues de sens praxique, au même titre que les habituelles enquêtes administratives dont la signification échappe à l'appréhension de l'acteur local. C'est la raison pour laquelle j'insiste par avance sur les acquis expérientiels d'une "année d'avant" qui ont constitué pour moi l'histoire d'une mise en recherche et qui, "chemin faisant", ont, je crois, assuré la cohésion d'une unité de comportement significative (THEUREAU) et garanti la validité même de ma recherche (HABERMAS) : ces acquis renvoient successivement et de façon complémentaire à l'IUFM, à la ZEP, à la discipline EPS et à une première auto-consultation au niveau Maternelle ; la mâturation préalable qu'ils ont ensemble représentée m'avait notamment permis de faire avant toute chose la part de l'ordre et du désordre, et de garder à l'esprit : la Vie, qui est un juste équilibre entre l'un et l'autre (JACQUARD) ; cela, plutôt que de me lancer dans une étude fermée et techniciste dont faire parler les chiffres diaphanes. Autrement dit, initier en pleine responsabilité une enquête d'envergure suppose à mon sens un cheminement préalable, et c'est bien là que l'éclairage - guidage de la formation universitaire, comme mise en recherche d'un "espace axiologique de formation" (FATH) trouve tout son sens.

Mise à plat, socialisée et réentendue dans ses "dits", cette enquête de circonscription dont la présentation exhaustive apparaît en Annexe n°7 (A 7), orientera d'elle-même fortement ma démarche ; elle commandera de fait que soient questionnés l' "autonomie" et le "rapport à la langue", ces deux facteurs de la cohésion du lien social (COQ) qui, confirmés comme fondamentaux mobilisant eux-mêmes les concepts de "fonction sémiotique" (DARRAULT) et d' "outil" (LEROI-GOURHAN, VYGOTSKY, MORO), seront du coup nécessairement étudiés dans le cadre opératoire d'une culture formative de circonscription.

Ma démarche, ponctuée par l'écriture - histoire de vie qu'est toujours le bâti d'une thèse (1), relève de cette ambition de contribuer à la promotion d'une évaluation constructrice apte à se dire, autrement dit d'une valorisation commune et publique des réussites trop secrètes de ces *praticiens réflexifs* (2) à "*l'intelligence expérientielle*" et à "*l'art de faire*" (3) anonymes qui font le choix social de vouloir ignorer que leurs pratiques sont porteuses de références. Il est vrai que l'implication affichée dérange autant qu'une provocation, et qu'y sacrifier, c'est s'exposer à des concurrences, des rivalités pénalisantes.

Chacun sait, sans verser dans la contre-idéalisation militante, que le **besoin de réussite humaniste qui travaille** ces maîtres "*passionnés*" (4) jusque bien après l'âge de la retraite est à l'opposé de toute obsession carriériste aliénante. Ils ne peuvent vraiment assouvir ce besoin trop mal partagé qu'à travers la réussite enfantine qu'ils élaborent sans relâche, qu'ils offrent à l'avenir de l'Homme, envers et contre maints facteurs pénalisants qui ne sont pour eux qu'autant de bonnes raisons de s'impliquer toujours mieux.

Au-delà de la seule mobilisation-analyse formelle s'auto-labellisant "recherche", c'est l'accès à cette "**lumineuse**" **boîte noire** que j'ai voulu, au moins partiellement, donner à imaginer et à partager, à travers la remise en cause d'allants de soi tout puissants et par trop "*générateurs d'une condition de passivité et de dépendance où la puissance est dans l'autre*" (5), à travers aussi des catégorisations esquissées et des oppositions **parlantes** qui tendent à converger dans **un questionnement utile du rapport à la langue** à construire par l'Ecole, entre "*éthique et morale*" (6) pour le moins.

Ma réflexion a été à la fois motivée et nourrie, année après année, par la riche longévité de mon parcours de maître formateur ponctué de séances formulées tant dans leur conception que dans leur analyse, puis elle a été potentiellement relancée par ma nouvelle posture de "conseiller pédagogique", ce qui pouvait dès lors permettre à ma pratique de s'ouvrir sur

1) A. Langlois, "*La thèse, un moment d'histoire de vie*", in *Perspectives Documentaires* n°43, 1998

2) -D.A. Schön, *The reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1983 (Traduction : *Le praticien réflexif*, Montréal, Ed. Logiques, 1994)

- L. Paquay et R. Sirota coord., Dossier *Le praticien réflexif - la diffusion d'un modèle de formation*, Recherche et Formation n°36, INRP, 2001

3) M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, Tome 1 : Arts de faire - Gallimard Folio Essais, 1992

4) G. Jean, *La passion d'enseigner*, Ed. du Sorbier, 1985

5) M. Cifali, *Le lien éducatif - contre-jour psychanalytique*, PUF, 2ème éd., 1996, P 111

6) F. Imbert, *L'impossible métier de pédagogue : praxis ou poiésis, éthique ou morale*, ESF, 2000

un acte central dans ma démarche, un acte valant déjà aboutissement. Sans commanditaire institutionnel, il a pu être permis par mon **autonomie relative** de conseiller pédagogique.

Il s'est agi d'une **enquête** qui, suffisamment aboutie et significative, aux plans qualitatif et quantitatif, s'est aussitôt imposée comme étant un point d'appui permettant une relance réflexive faite de possibles approfondissements et développements ultérieurs. Cet **acte consultatif** a porté essentiellement sur un paradigme spécifique de représentations des maîtres : non pas d'emblée sur les projets d'enseignement inhérents aux projets socio-culturel des classes, ni d'emblée sur les pratiques, mais, par souci d'une médiation **plus exploratoire**, sur le champ d'une préoccupation à la fois première, partagée et certainement inductrice à terme de didactisation, à savoir **les difficultés des élèves**.

Car comment remédier **aux difficultés des élèves** si l'on ne perçoit pas la nécessité d'une **parole professionnelle** permettant, d'abord, de les dire puis de les co-définir par contextualisation objectivante et de pouvoir, ensuite, les prendre en compte dans la réinvention quotidienne de son enseignement ? Tout enseignant actuel est la plupart du temps **sur-convaincu de la "difficulté" d'enseigner** aujourd'hui. Et ce thème de la "difficulté" est une question qu'il aborde toujours avec beaucoup de cœur, convaincu en outre qu'il est juste d'aider et de donner sa chance à chacun, l'enfant étant *au centre* du système. Qui pourrait encore douter que les voies professionnelles de l'éducation nationale, de l'aide-éducateur au ministre, ne demeurent pavées de **bonnes intentions** et de **beaux discours** ?

2-1- La nécessaire médiation d'une enquête décisive

Dans le chapitre 3-4, je ferai donc état de ce qui, correspondant à un besoin d'expression de leur quotidien par les enseignants, a constitué **la base de ma recherche**, à savoir les résultats de l'**enquête** visant la "**désignation des difficultés des élèves par les maîtres d'une circonscription**". (A 7) Cette enquête réalisée durant l'année scolaire 1999-2000 ne fut pas un acte *en soi*, pas l'étude arbitraire d'un objet social artificiel, trivialement désigné par ma posture professionnelle de conseiller pédagogique et à seule fin de développer pour lui-même un projet universitaire. Elle fut, dans une **large circonscription vosgienne**, une **prospective** qui se révéla **ancrage**.

2-1-1 L'avant et l'après -enquête pour une garantie de sens

Elle fut simultanément et tout autant **action** et **réflexion**, initiée doublement par le pédagogue et par le chercheur potentiel, et elle ne se révéla véritablement à moi, son auteur, comme étant le centre d'une **recherche-action** en cours, que dès l'instant où je pus l'appréhender dans son histoire, avec un recul suffisant dans son **avant** et dans son **après**, c'est à dire dans

ce qui l'avait permise **antérieurement** et dans ce qu'elle a aura permis et permettra encore, **ultérieurement**.

Je fis donc en sorte que les maîtres d'une circonscription puissent **se dire** mutuellement les **difficultés des élèves** avec l'intention explicite de les dire plus objectivement et plus largement que d'ordinaire, ce qui n'était pas sans permettre l'expression souvent trop retenue de **la difficulté du métier d'enseignant**. Que ce métier soit "*à soutenir au quotidien dans l'intérêt général*" est une assertion qui fait aujourd'hui l'unanimité dans le **discours professionnel**, et cela explique pour une part, sans doute, le fait que cette enquête a suscité un retour satisfaisant.

Dire qu'elle n'était pas commandée par l'inspecteur lui-même et je n'étais conseiller pédagogique en poste que depuis un an, qui plus est pour l'EPS, c'est dire qu'elle n'avait donc pas bénéficié d'un appui institutionnel fort. Pourtant

elle suscita **85 réponses**, individuelles ou, inévitablement concertées, valant pour un total de plus de **2000 élèves** des **73 écoles** primaires de la circonscription (ZEP et non ZEP).

Ainsi que je l'ai souligné, la bonne densité de ce retour tient au fait qu'il y eut là une occasion d'exprimer son identité professionnelle **ressentie** ; elle s'explique surtout par le fait que cette enquête ait eu *un avant* et *un après*. Je crois à présent qu'il y a toujours *un avant*, qui induit ou qui empêche, et qu'il faut toujours *un après*, qui oriente *plus qu'il ne désoriente* : *à savoir ici -et surtout pour le praticien soumis à sa genèse propre-*,

- *un avant* qui a rendu cette enquête **crédible**, du fait d'un intérêt **rétro-actif**, pour ce qui l'a précédée et qui fait que l'on puisse s'autoriser personnellement comme chercheur,

-et *un après* qui l'a rendue **souhaitable**, du fait d'un intérêt **pro-actif**, pour ce qui devait s'ensuivre et qui fait que l'on soit autorisé institutionnellement comme pédagogue.

2-1-2 Le temps d'une médiation compréhensive toute anthropologique : nécessité de préalables

C'est dire que je déconseillerais à un jeune collègue, conseiller pédagogique débutant ou/et chercheur novice, de croire qu'il puisse avec un succès assuré procéder à une démarche d'enquête immédiate, sans préalable ; elle doit au contraire être médiatisée : **par un avant qui l'installe**, pour son auteur lui-même comme pour l'Autre sollicité, et par **un après implicant qui les unit** dans un lien de réciprocité pour une action-réflexion continue, commune en dépit de la spécificité respective de leurs positions dans le réel professionnel, en laquelle réside précisément une complémentarité dynamique. Il est difficile d'imaginer que la

concertation entre deux enseignants du terrain ou entre deux conseillers pédagogiques puisse avoir, dans la durée, la même efficience instituante. Je vois dans cette médiateté de *l'avant*, qui est découverte de soi dans l'approche de l'Autre et anticipation inventive des possibles,

toute la différence qu'il peut y avoir **entre la posture d'immédiateté** relevant de l'**objectivation** d'une **ethnologie distanciatrice** et la **posture de médiateté** relevant au contraire de la **compréhension** d'une **anthropologie proxémiste**, bâtie de rencontres premières et de partenariats initiaux sur fond d'**image de Soi**.

2-1-3 Fournir à la recherche *les préalables de la recherche* : histoire d'une mise en recherche

Si l'ethnologue est à-même de pouvoir changer d'objet à chaque changement d'étude et doit le faire radicalement, en oubliant précisément le précédent, l'anthropologue, lui, me semble-t-il, ne peut et ne doit pas se départir de ce qu'il a précédemment appréhendé et qui l'a modifié. L'ethnologue a sans aucun doute sa raison d'être, mais elle n'est pas celle du maître ou du formateur, dont la démarche compréhensive approfondissante et auto-implicante doit se rapprocher de celle de l'anthropologue.

Il me paraît indispensable de souligner et d'illustrer la nécessité de cette première année - conseiller pédagogique en EPS en 1998/1999- comme introductrice d'une deuxième qui ne soit que **l'inscription de mon activité dans le droit fil de mon activité antérieure**. Ce recours à un **anté-début**, à un début qui se doit déjà d'être un résultat pour fonder un temps successif qui soit alors véritablement de recherche, ne contredit pas le fait que l'on estime communément qu' "*il faut trois ans*" pour entrer dans le métier de conseiller pédagogique de circonscription -pour des raisons d'échelle, de contrat pluridimensionnel et de complexité.

Se donner à assumer ce préalable, c'est aussi se situer dans l'espace entre **action** qui nécessite **entrée dans**, qui est "*unité de comportement significative pour l'acteur (...), racontable et commentable par lui à tout instant*" (1) et *recherche* qui nécessite recul et retour réflexif contextualisant. C'est s'accorder le temps qui permet d'aspirer, de prétendre à **la validité qualitative** de la recherche escomptée. C'est, pour reprendre une typologie de référence (2)

1) J. Theureau, *Le cours d'action*, Frankfurt / M., Peter Lang, 1992, p 55

2) D'après J. Habermas, cité par J.P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, "*La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines*", p 71-80, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993, p 79

en la matière, souscrire à une **exigeante autonomie** qui consiste à s'imposer, selon les moments, de chercher à gagner encore :

- en **"intelligibilité"** et faire en sorte qu'un lecteur *de bonne volonté* ait des chances de comprendre ce qui aura prétendu être signifiant,
- en **"vérité"**, grâce au traitement éclairant, objectivant et *rationnel* des données retenues -ce qui revient à vouloir **"fonder une éthique sur la seule raison ou rationalité"** (1)
- en **"justesse"**, par le fait du choix socialement motivé de ces données, déjà *significatives* en elle-mêmes te à-même de constituer un véritable corpus,
- en **"sincérité"**, en s'autorisant une parole de *sujet* qui, riche de son identité, n'exclut pas pour autant les apports du croisement des récits ou de la confrontation des discours.

Si une première erreur consisterait à penser que la formation à la *recherche-action* s'inscrit dans une durée informelle, que la compétence finira toujours bien par s'acquérir, à la longue et avec **"l'expérience"**, une deuxième erreur consisterait à penser que l'on puisse d'emblée entamer une recherche en qualifiant de **"corpus"** le premier paquet de feuilles ramassées, notamment au gré de la première rencontre institutionnelle et obligeante. *Chercher* a donc supposé pour moi, avant tout, de travailler à me donner **quelques préalables de la recherche**, tout au moins les occasions de ces préalables supposés.

2-1-4 Un préliminaire garant de l'utilité sociale dans l'après

Cette première année, vécue de mois en mois comme **une période préliminaire de plus en plus dense et de plus en plus ramassée**, permettra effectivement à mon enquête de circonscription de pouvoir prétendre relever de la recherche, d'être socialisée, de s'inscrire dans une logique de consultation mobilisatrice, fonctionnelle, finalisée par une utilité sociale concrétisable dans *un après* à construire car pressenti et crucialement attendu. Ainsi, cela engageait virtuellement mais précisément l'équipe de circonscription à élaborer, dès la rentrée 2000 - 2001, **(A 9)**

- une offre d'autonomie formative se traduisant par un menu d'**animations pédagogiques** thématiques,
- un recensement cohérent des **Actions Educatives Innovantes** et des **Ateliers de Pratique Artistique** (co-subventionnés) dont accompagner la conception stratégique et la rédaction affinée,

1) Cf J.P.Dupuy, *Ethique et Philosophie de l'Action*, Ellipses, 1999

- un protocole adapté d'évaluation et de rédaction-relecture des **projets d'école**, (A 11)
- un dispositif d'évaluation **CE2 -6°** plus lisible encore et plus guidant, (A 20)
- un plan d'actions soutenues pour la nouvelle **ZEP** à instituer, (A 2)
- une **aide individualisée aux collègues** débutants ou/et en difficultés. (A 22, 23)

2-1-5 Un *avant* comme condition même de l'enquête

Ces 6 thèmes, pour un prévisionnel contractualisant dont les réussites, les limites et les ajouts valant pour l'année suivant l'enquête seront repris, parfois transversalement, dans les chapitres 4 et 5.

L'*avant*, sans avoir été réellement pré-médité et se produisant du seul fait de ma nouvelle position professionnelle -mais ayant été assumé au mieux, aura constitué plus encore la condition même de l'enquête. En effet, il a pu,

- d'une part, me permettre de prendre conscience de l'intérêt progressivement révélé que celle-ci pouvait présenter en tant qu'approfondissement et généralisation,

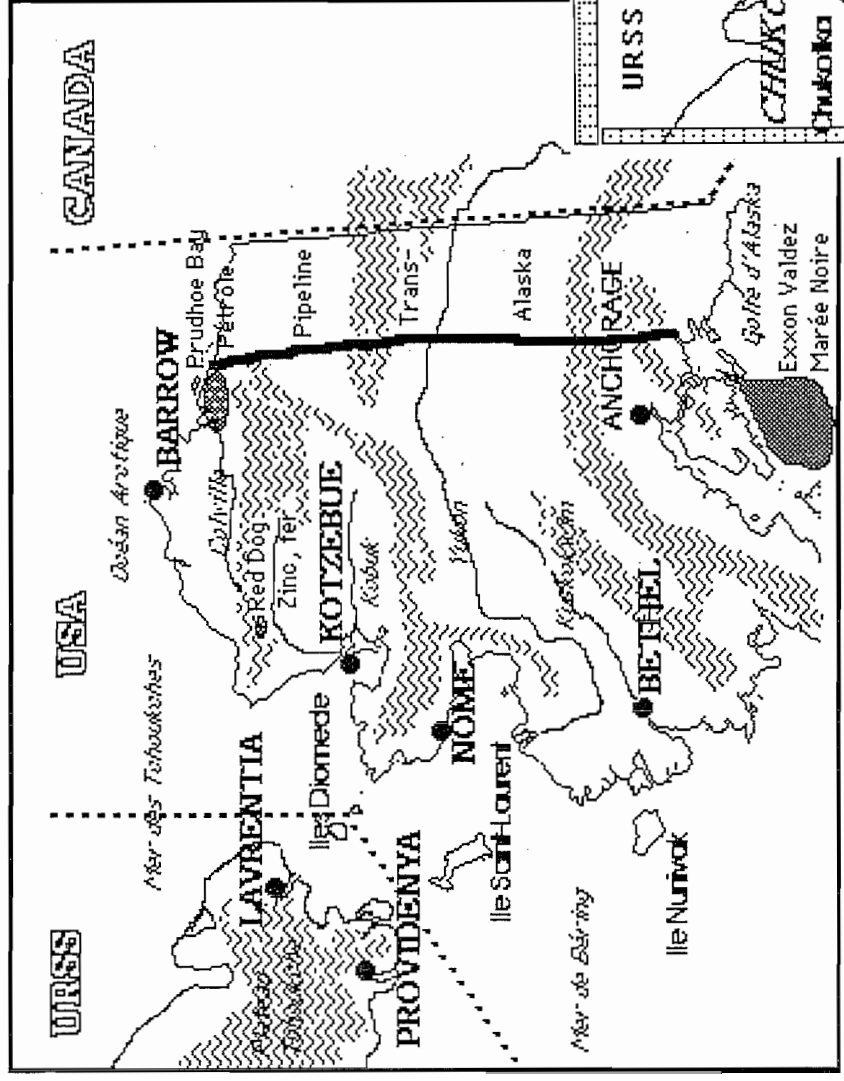
- et, d'autre part, installer les conditions sociales initiales de confiance et de concertation au local qui ont permis à cette consultation d'être globalement adoptée.

2-2 Une année d'*avant*, pour une enquête-action de référence

Voici, dans ses constituants essentiels, l'**active immersion de l'avant-enquête** qui densifia ainsi ma première année de **conseil pédagogique en circonscription**, anté-début qui fut déterminant **au plan épistémologique**, pour la nature et l'évolution ultérieure de ma recherche, et **au plan méthodologique**, pour sa contextualisation.

2-2-1 Ni activisme ni attentisme, mais *pré-écriture* pour un tiers externe

Ainsi que je viens de le dire, on peut, du jour au lendemain décider d'aller à telle date étudier la vie quotidienne des Inuit de la communauté de Kotzebue, (a) et décider en même temps de la date à laquelle on en reviendra ; nul doute que les "matériaux d'enquête" rapportés seront à même de suffisamment intéresser quelque public en manque d'icônes et de rêves, dans la tradition du consumérisme touristique s'aliénant l'accès rapide à la (toujours) "*nouvelle*

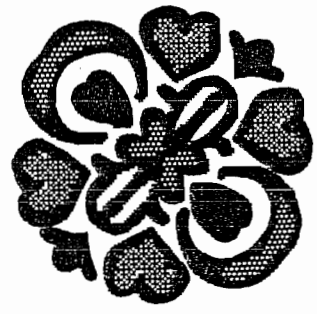
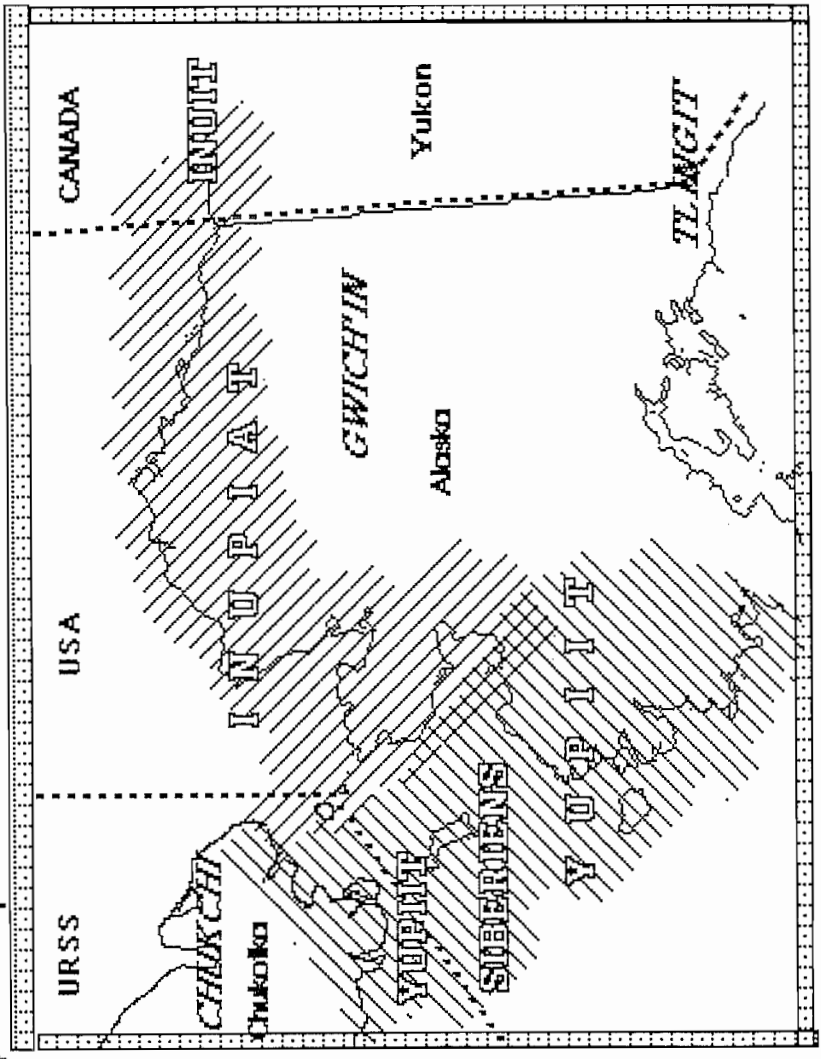


CARTE DE L'ALASKA ET DE LA TCHOUKOTKA

Pour Nitassinan
Natalie Novik

Quelques statistiques :

Population totale de l'Alaska	500.000
Population autochtone	70.000
Population d'Anchorage	17.000
Kotzebue	4.000
Barrow	4.000
Distance d'Anchorage a Barrow	1.000 km
Prix du billet d'avion AR	\$ 960
Distance entre l'Alaska et l'URSS	70 km
Distance d'Anchorage a Paris (par le Pôle)	6000 km



frontière” -qu’il s’agisse de “l’enfer blanc” ou de “l’enfer vert” (a). On peut aussi y partir sans but et s’y perdre, s’y diluer.

2-2-1-1 Risquer une *illusion* de liberté et une *dilution* identitaire

De la même façon, en quelque sorte, le conseiller pédagogique peut, souvent après de longs espoirs, “**monter en circonscription**” pour une période transitoire de quelques années et avoir dès lors accès à un monde plutôt secret, que le non initié n’ose guère traverser, et il peut y circuler très formellement, bénéficiant d’un point de vue tout nouveau et peu accessible, chargé toujours de maints matériels tout neufs à distribuer ou à faire employer. Cette **prise de liberté dans l’espace** qui rompt de fait avec l’ordinaire fixité du poste d’enseignant responsable d’une classe a de quoi donner des illusions d’enrichissement personnel, et notamment d’**autonomie**.

Mais il risque là, plutôt que d’approfondir sa pratique par le biais d’une recherche, de vivre une fin de carrière se terminant en pente douce, de perdre **tout repère d’obligations intellectuelle et déontologique**, et de ne plus ressentir aucun besoin d’engagement, ni comme *sujet* mobilisé par un “*objet d’apprentissage*” (1), ni comme *acteur social* capable de “*lire au positif*” (2) les difficultés de ses collègues -comme on sait parfois le faire pour ses propres élèves.

Il peut ainsi **s’y perdre**, y voir disparaître la qualité de **formateur** qu’il s’était forgée **dans sa classe et au côté des étudiants la partageant avec lui**

2-2-1-2 Saisir de *premières occasions* implicantes

Tout au contraire, on peut aller à Kotzebue pour ce que l’on est déjà, par choix, guidé par des représentations, des questionnements ou des intérêts tout personnels (réchauffement de la planète, régime alimentaire, conscience collective, représentation du monde, spécificité linguistique, particularité du lien social, (a) contenus et formes d’éducation, volonté d’acteur tiers-mondiste (...).

1) J.Y. Rochex, *Le sens de l’expérience scolaire*, 1996, PUF

2) B. Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1997, p 33

L'ENFER EST PLUS VERT A NOUVELLES FRONTIERES



PARIS
PRIO
a partir de aller-retour
4790F

nouvelles frontières

66, boulevard Saint-Michel 75006 Paris 634 55 30



Vernetta Nay, Directrice du Camp Culturel à Kotzebue

INUPIAT ILITQUSAIT SIVVUNIRVIK CAMP CULTUREL

Comment transmettre aux jeunes générations, élevées devant la télévision, friandes de Coca et de fast-food, les valeurs éternelles des Eskimos Inupiat ? C'est la question que la Corporation NANA dans le nord-ouest alaskan cherche à résoudre avec le développement de plusieurs programmes qui mettent en contact les anciens et les jeunes.

Inupiat Ilitqusait, ou Valeurs Morales des Inupiat, est un programme démarré il y a quelques années pour inculquer aux habitants de la région les valeurs auxquelles les anciens tiennent particulièrement, et qui sont indispensables pour la survie des communautés. Le programme est conduit par plusieurs organisations simultanément, avec des coordinateurs dans chaque village. Leur rôle est de conseiller et orienter les gens, souvent en conflit avec eux-mêmes en raison de l'alcool, de la drogue, du chômage endémique, et des pressions énormes exercées par la société américaine. Les conseillers du programme ont mis au point une liste de valeurs morales que chacun s'efforce de suivre ou tout au moins de respecter.

Lorsque la situation dans laquelle se retrouve un individu met en danger sa liberté et sa santé, il existe un camp de survie culturelle, Sivvunirvik, situé au bord d'une rivière, complètement isolé des villages environnants. Les moniteurs du camp aident les participants à surmonter leur crise d'identité, à retrouver le sens de la vie près de la nature, à reconquérir les gestes de leurs ancêtres, et par-là même à se délivrer de l'emprise de l'alcool, des drogues, des tentatives de suicide, problèmes trop communs dans la région.

Et pour les plus jeunes, qui ont besoin de découvrir leur héritage, et d'apprendre à en être fier, un camp culturel se tient tous les étés juste au dehors de la maison de retraite locale. Les anciens viennent passer la journée dans le camp et enseignent aux enfants et aux adolescents les technologies traditionnelles : monter une tente en peau de caribou, y installer un petit foyer, construire un kayak, dépecer un phoque ou un caribou, pêcher le saumon, sécher le poisson, etc... En même temps, les jeunes démontrent leur savoir-faire aux touristes, ce qui fait du camp l'une des principales attractions de la saison touristique.

Des programmes similaires existent dans toutes les organisations autochtones d'Alaska, et connaissent aujourd'hui un succès surprenant auprès des indigènes qui vivent en ville.

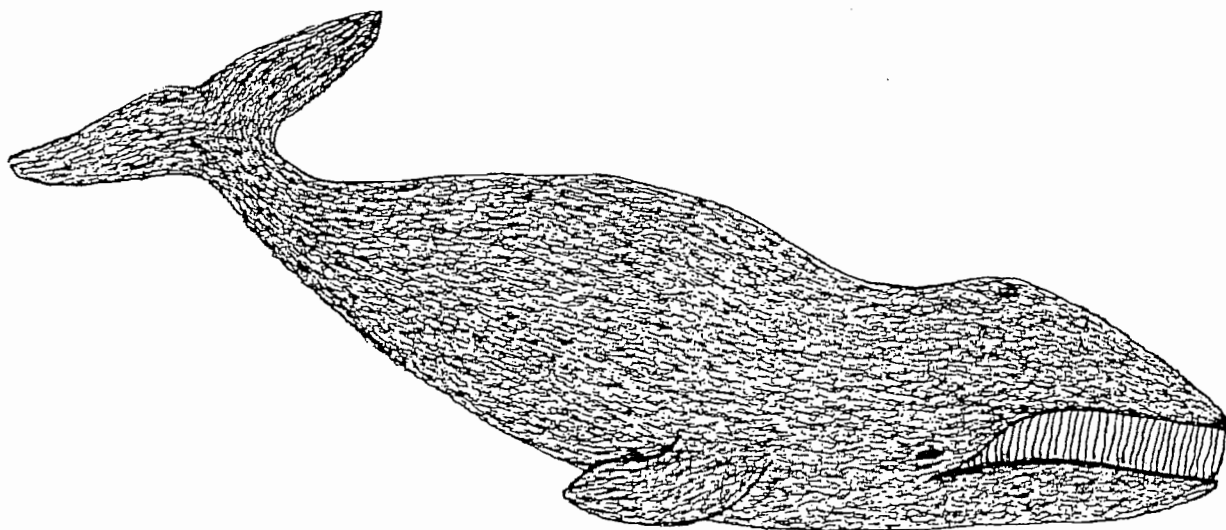
Libérer l'esprit immortel des baleines

Après avoir dépecé une baleine et retiré le maktak* de la tête, le capitaine et son équipage place la tête de la baleine sous l'eau et la laisse s'enfoncer. Ensuite le capitaine jette les nageoires à l'eau en direction de la tête. Ces morceaux restent à la surface et les mouettes se battent pour eux.

En retournant la tête de la baleine à la mer, les Inupiat suivent la vieille croyance selon laquelle d'innombrables petites créatures qui habitent les profondeurs ont, elles aussi, besoin de nourriture. De cette façon, elles reçoivent leur part de la baleine. Il y a aussi la conviction que la baleine n'est pas vraiment morte. Les baleines ont un esprit immortel qui ne peut jamais être tué. Rendre la tête à la mer permet à la baleine de retourner chez elle et d'enfiler une nouvelle parka. Autrement dit, retirer le maktak et la viande de la baleine pendant le dépeçage revient à lui enlever sa parka*, ou son revêtement extérieur. De plus, les baleines déterminent elles-mêmes si elles veulent abandonner leur "parka" et à qui. Apparemment, elles ont ce choix et la façon dont on croit qu'elles prennent leur décision c'est en inspectant le dessous des umiak* flottant

Il y a une histoire inupiat que l'on raconte à propos de ce chasseur qui avait promis à une mère baleine qu'il prendrait soin de son petit qu'il avait tué. Ce soin revenait à utiliser toute la viande, ne rien jeter, et ne pas se vanter du fait qu'il avait tué une baleine. Le chasseur accomplit tout ce qu'il avait promis, et pendant plusieurs années ne se vanta jamais de son talent de chasseur. Il arriva qu'un jour, les gens se réunirent dans le qalgi*. Les hommes se mirent à chanter et à danser leurs prouesses à la chasse. Le chasseur de baleine se leva et se mit à raconter comment il avait tué le petit de la baleine. Au départ, il était plutôt hésitant, mais assez vite, il commença à se vanter de toute l'histoire. Et il se mit à danser avec énergie, quand, tout à coup, il s'écroula, mort, par terre. Les gens se demandèrent pourquoi il était mort aussi soudainement. Comme ils se posaient la question à voix haute, on entendit une voix de femme derrière le mur du qalgi qui disait : "Je l'ai tué. Je l'ai puni pour avoir brisé la promesse qu'il m'avait faite qu'il ne se vanterait jamais d'avoir tué mon fils, la baleine. Il s'est montré insolent à l'égard de mon fils. C'est pourquoi j'ai puni son insolence à l'égard des baleines." Par dessus-tout, le chasseur doit faire preuve du plus grand respect envers les baleines qu'il a le privilège de pouvoir tuer.

Illustration : Helen Slwooko Carius



dans l'eau. Les baleines sont attirées par les embarcations dont les côtés sont plus clairs. Elles évitent celles qui ont l'air sombre. La luminosité des peaux sous l'eau est déterminée par plusieurs facteurs, y compris une préparation adéquate de l'embarcation et de tout son équipement, les nouveaux vêtements de chasse de l'équipage et surtout par l'attitude du capitaine et de son équipage. Les baleines ne se laissent enlever leur parka que par un capitaine bon et généreux à l'égard de son équipage et des gens qui dépendent de ses talents de chasseur...

Cette belle croyance en la nature éternelle de la baleine et de toutes choses vivantes permet de comprendre le respect avec lequel les chasseurs inupiat traitent les baleines. Et le fait qu'ils utilisent toute la viande et ne jettent aucune partie de la baleine représente un élément important de ce respect.

Lexique :

- *Maktak gras de la baleine, situé juste sous la peau.
- Parka manteau, vêtement du dessus
- Umiak embarcation recouverte de peaux de morse, dans laquelle plusieurs hommes peuvent prendre place.
- Qalgi habitation commune, utilisée par les hommes seuls en temps normal et par toute la communauté pour les fêtes.

Extrait de "Whaling: A way of life", National Bilingual Materials Development Center, Anchorage, Tupou Pulu.

Alors les modalités d'arrivée, **l'installation orientée vers l'action déjà implicite**, les premières relations nouées, sont autant de constituants d'une médiation déterminante pour la suite du processus de **rencontre** qui pourra ou ne pourra pas devenir recherche, quête constructrice d'une **expérience d'humanité partagée**. Cela correspond, -ce fut mon cas- à **la volonté initiale d'être prêt à saisir** toute occasion significative d'implication première,

ce qui signifie autant résister à la tentation de l'**activisme** et de la **dispersion**, que résister à celle de l'**attentisme** et de la "**réclusion par le haut**".

Etonnant, **l'isolement** de ces bureaux exigus et clos où "*se fait*" la réalité locale et **vécue** de la "politique scolaire" -publique- du moment.

-2-2-1-3 L'atout d'une relation à un tiers externe, ni pair ni supérieur

Une autre dimension m'a paru déterminante dans la pré-construction de la compétence de **conseil** ou dans la mise en place des processus sociaux d'action lui permettant d'émerger : c'est **l'horizon mental** que constitue la possibilité de **se préparer à rendre compte** pour soi à un tiers externe pour qui vous êtes aussi un tiers externe.

Ni véritablement "pair" -partenaire d'action au quotidien-, ni supérieur hiérarchique à qui rendre compte pour l'institution, le conseiller pédagogique n'est pas non plus **suffisamment autre pour être tiers**. Cette dimension réflexive supplémentaire de mise à distance, de prise de recul réflexif, quand elle est possible, crée un espace identitaire "**entre pair et expert**" (1) dont l'appropriation peut, je l'ai constaté, rapidement devenir un atout méthodologique clé.

-2-2-1-4 L'apport de sens de la pré-recherche

Cet atout m'a été offert par G. Fath à travers la possibilité de participer à un groupe de travail dirigé par F. Clerc (2) et chargé d'élaborer un pré-rapport sur *les élèves et étudiants en difficulté* et l'incidence à ce niveau des différentes politiques scolaires mises en oeuvre (A6). Cette question devait être appréhendée à la lumière de la genèse des finalités de plusieurs pays européens concernant **la décentralisation** et **la localisation** des politiques éducatives.

1) C. Leblan, G. Fath Dir., Thèse d'Etat sur *l'Identité professionnelle du Conseiller pédagogique*, Nancy 2, 1992

2) F. Clerc - ISPEF de Lyon II, D. Brixhe et M. Canton d' ERAEF Nancy II, V. Torrese du GREE Nancy II. *De janvier 1999 à juin 2000*.

Ce questionnaire était effectué pour la France à ses trois niveaux -primaire secondaire et supérieur-, à travers les trois processus de **l'adaptation, la compensation et la différenciation**. Edifiante posture de pré-recherche devant déboucher sur un pré-rapport, ma contribution concernant un pays européen avait prévu une exploration du système belge auquel fait référence le chapitre suivant. **Cet appel réflexif extérieur prodiguait du sens** : il donnait d'autant plus de signification aux approfondissements opérés dans ma pratique, peu ordinaires pour un *C.P. EPS débutant*- et les orientait.

2-2-1-5 Les questions liées de *l'éthique* et de *l'écriture* professionnelles

Cette **offre de mobilisation réflexive**, de mise en mouvement, à mon arrivée dans le **cadre d'action de la circonscription** a été déterminant pour l'amorce puis le développement de ma recherche : dès lors, les axes forts de mon travail **d'acteur**, mis en perspective par leur inscription dans un tel ensemble en construction, gagneront progressivement en valeur d'**auto-formation** et susciteront plus méthodiquement cet intérêt prospectif **pour l'écriture professionnelle** qui se révélera être pour moi l'intérêt spécifique du **sujet en recherche**.

A vrai dire, cela répondra davantage au besoin de participer au plan éthico-pragmatique à la *"recherche rationnelle des fins qu'on doit proposer en élevant les enfants et des moyens les mieux appropriés à ces fins"* (1) qu'au besoin exclusivement universitaire et sans doute plus détaché, mais aussi plus scientifique, d'étudier des faits *"seulement pour les connaître, d'une manière absolument désintéressée."* (2), choix qui peut évidemment conduire à penser finalement que *"la science de l'éducation a (si) peu avancé ses positions."* (3)

Cet axe fort de **l'écriture professionnelle**, parmi les recherches de l'ERAEF Nancy II étaye considérablement la formation des enseignants ; c'est qu'il est aujourd'hui l'aboutissement de plusieurs années de travaux-carrefours pour l'Université, la MAFPEN et l'IUFM. Il s'inscrit dans une démarche volontariste de construction de **valeurs opératoires pour l'éducation et la formation**, et mobilise les praticiens-chercheurs qui, comme moi, estiment que *"si l'école est pour tous et pour chacun"* (4) *"il y a lieu, impérativement, d'inscrire les dispositifs*

1) F. Buisson, Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, Première partie, tome 1, Hachette 1887, cité par E. Plaisance, G. Vergnaud, *Les sciences de l'Éducation*, La découverte, 1993, p 8

2) E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, PUF / Quadrige, 1993, p 71

3) J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Denoël - Folio, 1994, p 12

4) Bianka Zazzo citée par G. Fath dans cette thèse (5)

générateurs de changement dans la réalité structurelle de l'école, de chaque école", (1) (2) en faisant notamment de l'écriture professionnelle *autonome* la mémoire active et pro-active de ce changement, ce qui suppose **un rapport à la langue autre qu'un rapport exclusivement institutionnel**. Ainsi, le séminaire "*les écrits professionnels*" (3) prolongeant le séminaire "*Penser les pratiques professionnelles enseignantes*" (4) était déjà l'occasion d'approches précises, telles que celle des "*marques textuelles d'énonciation des mémoires d'étudiants*". Un tel exemple d'une possible approche explicitée des stratégies d'écriture -

- **impersonnalité** de l'écrit,
- **force** de la charge affective et cognitive,
- intégration de la **subjectivité** à la construction progressive de l'objet -

fait que l'écriture portée par des valeurs de professionnalisation et recueillie méthodiquement (a) - **écrits d'après visites**- peut devenir clairement pour le conseiller débutant un fondement essentiel de son entrée ultérieure -ou successive- en recherche, lui offrant ainsi une démarche conciliant à la fois **son besoin d'agir pour l'Ecole et sa contribution aux sciences de l'éducation** qui participent d'une "*étude scientifique et objective, mais dont les conséquences pratiques ne sont pas difficiles à apercevoir et qui apparaît comme indispensable.*" (5) J'ai donc pu, avant cette recherche proprement dite, réellement amorcée en 1999 - 2000, bénéficier d'une **sollicitation initialisante**, inscrite dans une sorte de "ménage à trois" (6) : l'identité expérientielle de maître formateur, l'entité

1) G. Fath, "*L'école laïque en France et son espace axiologique : Aspects historiques et cliniques*", Thèse d'Etat, Sept.1987, p 92

2) Cf aussi, notamment G. Fath, "*Laïcité et formation des maîtres*", Revue Française de Pédagogie, n° 97, oct. déc. 1991, p 65-74, et "*Les valeurs en éducation et en formation*", Spirale, 21, 1998)

3) G. Fath, P.A. Dupuis, Mme Deronne anim., séance 222 mars 1995 IUFM de Maxéville

4) G Fath, P.A. Dupuis, 16 mars 1995, MAFPEN

5) E. Durkheim, *Education et sociologie*, PUF / Quadrige, 1993 p 123

6) Pour reprendre une partie du titre de Janette Friedrich "*Philosophie, psychologie et pédagogie : un ménage à trois*", dans le livre de Rita Hofstetter et B. Schneuwly coord., *Le pari des sciences de l'éducation, De Boeck Université, Bruxelles, 2001, p 57 (étonnant de voir des chercheurs comme B. Chneuwly, spécialiste en l'occurrence, avec Christiane Moro -Nancy II- des oeuvres de Vygotsky et Piaget : didacticien du Français, à la fois il sait "descendre" vers l'école en élaborant des manuels et "monter" vers l'université pour travailler au statut des sciences de l'éducation . C'est là oeuvrer à la réduction de la fracture entre théorie et pratique.*

M. Canton,

Je vous adresse, comme demandé, une autocritique de la séance d'astronomie.

Ce qui m'a plu :

- Je ne pensais pas qu'aussi peu d'enfants ignoraient l'existence des années bissextiles et cette séance fut vraiment une séance de découverte.
- La situation problème (décalage des saisons) fut trouvée par les enfants ce qui ne me semblait pas évident au départ.
- J'ai pu guider, motiver la réflexion sans apporter trop d'éléments, trop de savoir.
- Certains élèves ont vraiment bien "accroché".

Ce que je regrette, ce que j'envisagerais de faire :

- La difficulté rencontrée par les élèves pour calculer la durée de l'année sidérale (différence entre deux nombres complexes non maîtrisée, question compliquée et repérage des dates des hivers qui n'était pas très facile).
- J'aurais peut-être dû :
1. Avant de leur distribuer les questionnaires, leur poser quelques questions sur les informations dont ils disposaient grâce à ces pages de calendriers.
 2. Choisir deux autres dates où il n'y avait pas de changement de jours (l'hiver 97 était un 21 décembre et l'hiver 98 un 22 décembre).
Rq : Il serait intéressant d'enchaîner en mathématiques avec une leçon sur les nombres complexes.
 3. Rédiger plus simplement la question, en deux ou trois phrases, en donnant des informations sur la façon de procéder.
- Certains élèves n'ont pas tout suivi, tout compris et il me manquait des outils pour les faire manipuler et les aider à conceptualiser → maquette à fabriquer.
 - Il aurait peut-être été souhaitable de faire une leçon sur les saisons en même temps que sur l'année car des éléments devaient manquer à certains enfants pour comprendre la problématique → la séance sur l'année était déjà longue et j'ai choisi de faire deux séances. La prochaine séance me permettra de revenir un peu sur le problème.

d'accueil "circonscription" et le possible **méta-discours de l'analyse universitaire** (Nancy II et IUFM). Cette sollicitation a produit une **mise en veille** permettant un **accueil de l'écriture professionnelle** opérante. C'est faire le pari de son intérêt et de son utilité sociale, au même titre que les Sciences de l'éducation peuvent faire le pari de se stabiliser comme "*nouveau champ disciplinaire*" (1) ou de trouver leur "*cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique*" (2) "*en se donnant un front de recherche (encore) incertain*" (3)

2-2-2 Engagement d'une posture d'interaction avec l'IUFM (4)

L'autonomie d'une entité n'est pas **isolement**, repli sur soi, mais acquisition de références lui permettant d'élaborer **sa propre loi** en cohérence avec **des valeurs** partagées avec **d'autres entités**, grâce à des moyens qui seront optimisés par leurs échanges entre elles et évalués dans leur efficacité concrète. J'ai en ce sens réalisé que "l'équipe" de circonscription a beaucoup à gagner et à apporter dans ses interactions avec l'Institut de Formation des Maîtres qui ouvre le "*temps*" des "*formateurs-chercheurs*" : "*Soumettre ses idées au contrôle des faits, c'est faire de la recherche, mais le faire sur des faits pédagogiques, c'est cela faire de la recherche pédagogique*, (5) et c'est ce qui donne toute sa valeur au "**U**" de IUFM.

2-2-2-1 L'IUFM, une culture de possible ouverture

En effet, la réforme ou l'adaptation annoncée de la formation dispensée par les IUFM me paraît plus judicieuse et surtout plus juste que son procès radical -basé notamment sur le risque d'une "*secondarisation*" à outrance, fruit d'une "*division historique des corps enseignants*" (6) - surtout quand ce procès condamne des partenariats devant créer durablement des occasions **co-réflexives**, fruits d'une intelligente implication. Celle-ci peut se manifester, à l'égard du terrain, avec un réel esprit d'ouverture. celui-ci entend alors se montrer garant de cohérence, à ce niveau, entre l'analyse **dans la pratique** et l'analyse **réfléchissante**. Pour peu, bien sûr, que cet esprit soit **mutuel**, excluant les procès assez

1) R. Hofstetter, B. Schneuwly, coord., *Le pari des sciences de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, p 79

2) Heinz-Elmar Tenorth, in R. Hofstetter et B. Schneuwly, op. cité, p 117

3) B. Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1997, p 147

4) Cf *Les IUFM*, Brochure M.E.N (situation de la formation / France et / CEE, 28+26 p.), 15 février 1990.

5) J. Fijalkow, Préf. in D. de Peslouan, Dir., *Pratiques de l'écrit en maternelle*, ESF, 2001, p 7

6) A. D. Robert, H. Terral, "*Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*", Education et Formation, PUF, 2000, p 43

coutumiers faits à la **didactique des disciplines** par des maîtres sur la défensive. Pour s'en persuader, relire une de ces *lettres d'action (a)* émanant d'un PIUMF de responsable de site à cette rentrée 2003, à l'intention des maîtres formateurs de mon école d'application :

“Chers collègues, Durant les semaines (...) se dérouleront dans vos classes les Modules d'Analyse de Pratiques Pédagogique, pour les groupes E et F. Trois professeurs (...) dont moi-même assureront les modules d'Analyse de Situations Pédagogiques correspondants.”

La formule d'introduction de la lettre a le grand mérite d'installer une **horizontalité partenariale** qu'une formation préalable, et surtout commune aux professeurs et aux maîtres d'application, aurait instituée dès le lancement du dispositif : ici les uns s'adressent aux autres et sur le mode d'une **autonomie mutualisante**, en réemployant et en les articulant les notions-clés de “*pratiques*” et de “*situations*”.

*“(...) J'envisage, pour ma part, en Français, de conduire des analyses de productions écrites d'élèves, dans la perspective de la 2^o partie de l'épreuve du concours. Si le MASP Français vous intéresse, je serai heureux de vous **accueillir** dans mon cours (...) Je vous adresse aussi les supports d'évaluation (**positive avant tout**) que j'utilise avec les étudiants, des supports qui doivent être maîtrisés le jour du **concours**. Pour assurer une certaine **cohérence** entre MASP et MAPP, il serait intéressant de proposer, dans le cadre des 21h de MAPP dans vos classes, des **situations** de productions d'écrits, ainsi que des moments d'**analyse**, avec les étudiants, de ces productions.”*

L'invitation du professeur, si précieusement constructive, compense aussi le manque de **temps spécifique** pour une concertation préparatoire qui, effectivement, produirait davantage encore de “cohérence”. Cette mise en perspective qui mentionne le “concours” de fin d'année a le grand mérite de rappeler le rôle clé que peut et devrait jouer le **maître d'application** dans l'année de formation. L'emploi du mot “*situations*” pour qualifier les MAPP, alors qu'on l'oppose par définition à “*pratiques*” dénote peut-être un flou terminologique qui, pour nombre de maîtres d'application, correspond à un flou conceptuel et plutôt démobilisateur.

*“Il est possible aussi de proposer des **séquences** de lecture, ou d'orthographe, afin (...) d'observer des **stratégies** d'enfants lecteurs ou apprenti-lecteurs ; ou des **situations** d'utilisation de **manuels** d'apprentissage, par exemple. (...) Avec tous mes remerciements. Bien amicalement.”*

Epinal, le 13-3-98

Chers collègues,

Durant les semaines 30 et 31 (du 23 mars au 2 avril), se dérouleront dans vos classes les MAPP II, pour les groupes E et F (PE₁). Trois professeurs (J. F. , D. N. et moi-même) assureront les MASP correspondants.

En accord avec le livret de l'étudiant, (photocopie ci-jointe n°1), j'envisage, pour ma part, en Français, de conduire des analyses de productions écrites d'élèves, dans la perspective de la préparation de la 2^{ème} partie de l'épreuve du concours. Si le MASP Français vous intéresse, je serai heureux de vous accueillir dans mon cours, le mercredi 25 mars à 9 heures.

Je vous adresse aussi les supports d'évaluation que j'utilise avec les étudiants, des supports qui doivent être maîtrisés le jour du concours.

Pour assurer une certaine cohérence entre MASP et MAPP, il serait intéressant de proposer, dans le cadre des 12 heures de MAPP dans vos classes, des situations

de productions d'écrits, ainsi que des moments d'analyse, avec les étudiants, de ces productions.

Il est possible aussi de proposer des séquences de lecture, ou d'orthographe, afin, comme le stipule le livret de l'étudiant, d'observer des stratégies d'enfants lecteurs ou apprenti-lecteurs; ou des situations d'utilisation de manuels d'apprentissage, par exemple.

Je vous fais parfaitement confiance pour donner à ce dernier MAPP une visée de préparation à l'épreuve de Français au concours. Certains d'entre vous, d'ailleurs, sont correcteurs de cette épreuve et ne seront donc pas surpris par cette demande.

Avec tous mes remerciements -

Bien amicalement.

Une prudente hésitation lexicale va de “séquences” -lu ordinairement comme “leçons”- et “stratégies” -lu plutôt comme très théorique- à “situations d’utilisation de manuels d’apprentissage” - que je lis personnellement plus encore comme “leçons”, du fait de cette “utilisation” (comme consentie ici) de ces “manuels” par ailleurs synonymes pour les tenants de l’Ecole moderne, de “science froide (qui) fait barrage à la vie dont (ils) disent toute la nécessité éducative”. (1) qui peut s’apparenter à une concession rassurante, une prévenance mobilisatrice. Ce travail sur l’énonciation me paraît aussi remarquablement constructif que judicieusement empathique, et la formule finale relève d’une modestie de principe qui révèle d’après moi un sens extraordinaire de la professionnalité.

2-2-2-2 La circonscription, troisième pôle encore en retrait

De par la mobilité **circulatoire** de sa posture, le conseiller pédagogique peut être ici le troisième pôle qui introduit de la **profondeur** à ce **champ partenarial** trop étroitement bi-dimensionnel -IUFM / Ecole d’Application-. Il peut devenir celui qui est le plus à même de susciter en les contextualisant et en les dépersonnalisant, la collecte de **matériaux situationnels à analyser de l’extérieur** - et par le professeur et par le maître d’application que les MASP mobilisent en dehors de sa classe.

Ainsi, les nombreuses demandes d’exploitation, en Français, Technologie et Biologie, de la cassette “Des fourmis” (vidéo pourtant filmée de façon sommaire et sans montage) (A 10) montrent combien une telle participation **de** la circonscription **pour** l’IUFM est aisée et constructive, aussi bien pour la formation des étudiants, que pour l’entrée en recherche du formateur qui entrevoit ainsi les critères d’utilité sociale applicables à ce qu’il “produit”, souvent de façon très intuitive. .

En fait, ce genre d’apport dépend toutefois d’une marge d’autonomie à **gagner sur le lien hiérarchique** car si la fonction de conseiller pédagogique est officiellement définie dans toute sa complexité par “encourager, participer, seconder, aider, objectiver, négocier, exercer une médiation” (3) y compris “au plan départemental”, - la relation à l’IUFM n’est pas explicitement envisagée.

1) C. Freinet, *Les techniques Freinet de l’Ecole moderne*, Bourrelier-Armand Colin, 1964, p 43

2) Cf Thèse de Leblan, Nancy II, 1992

3) Cf BO n°18 : 2 mai 1996, et ci-après *Bulletin de l’Association nationale des Conseillers pédagogiques*.

D'ailleurs, cela vaut aussi pour les propres **représentations** des personnes concernées : le compte-rendu d'une commission chargée de questionner les fonctions de Conseiller pédagogique en demandant notamment aux délégués d'effectuer une hiérarchisation en fonction de leurs convictions et choix, place en tout premier rôle celui de "*l'accompagnement des professeurs des écoles sortants (qui) fait l'objet de plus en plus d'actions de formation dans les circonscriptions* et en tout dernier le "*soutien aux collègues qui se présentent à des examens professionnels (CAFIMF, CAPSAIS (1))*", arguant du fait que "*le concours interne des professeurs d'écoles est également source de soutien et d'aide à la préparation*". (2)

Ainsi, bien que souhaitant recentrer ses "*missions*" sur la "*fonction pédagogique*" et voir se renforcer la "*polycompétence*" d'une équipe de conseillers pédagogique et le maintien même des "*équipes de circonscription*", cette commission représentative ne privilégie pas le **rapport à la recherche** que les collègues chevronnés pourraient acquérir en contribuant activement aux **sciences de l'éducation en actes** -ce que prévoit davantage, depuis deux ans maintenant, la toute nouvelle préparation aux CAPSAIS (maître spécialisé) et CAFIPEMF (maître formateur) (1) -, hors circonscription cette fois, et **académique**. Autrement dit, et c'est étonnant, les représentants de cette fonction, qui vont jusqu'à oublier l'emploi même du terme IUFM, se voient dépassés dans leurs revendications identitaires par le contenu de la récente circulaire traitant de "*l'exercice des enseignants du premier degré à l'IUFM*" (3) A ceci près, toutefois, que le conseiller pédagogique ne sera qu'**éventuellement associé au dispositif**, et que, s'il est rémunéré pour cela, ce sera "en complément" de son service et comme "*vacataire*", ce qui exclut radicalement l'instauration d'un **lien organique et vivant**, générateur de situations d'analyse et d'actions / recherches formatives, **entre l'entité IUFM et l'entité circonscription**. M'y référer ici tient pour moi d'une sorte de bon bilan actanciel.

2-2-2-3 Un riche faisceau *interactionnel* à (ré)activer

Le signe ordinairement adressé aux professeurs d'IUMF, et souvent le seul, par délégation du **conseiller "petit commissionnaire"**, est de les solliciter pour une intervention **cloisonnée** à l'occasion d'un stage de circonscription ou d'une animation pédagogique, ce qui n'est que trop peu interactionnel. L'interaction IUFM / circonscription, à travers la relation conseiller - P.IUMF, devrait pourtant pouvoir s'inscrire plus fréquemment, peut-être autant que l' Ecole

1) CAPSAIS : Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires.

- CAFIPEMF : Certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur-professeur des écoles - maître formateur.

2) Bulletin de l'ANCP, janvier 2000

3) B.O. n°13 du 28 mars 2002

et son réseau d'**écoles annexes et d'application** le permettaient, dans un faisceau interactionnel extrêmement riche,

- les **conseillers peuvent** se rendre à l'IUFM pour apporter en formation initiale leur point de vue de formateur de terrain dans la préparation des stages de pratique accompagnée ou en responsabilité - occasion d'une relation de travail avec les étudiants professeurs des écoles autre que celle qu'ils avaient eue en tant que maîtres formateurs,

- ils **peuvent** offrir de co-encadrer des stages départementaux de formation continue, en assurant une **médiation** entre enseignants des classes et professeurs d'IUFM -dont très peu encore connaissent la particularité du *temps scolaire* et savent ce que *faire classe veut dire*-, et en facilitant par là le bon partage entre didactique et pédagogie,

- ils **peuvent** au contraire, sous couvert de leur inspecteur, être les initiateurs de **mouvements partenariaux inverses** : inviter en circonscription les professeurs d'IUFM à faire vivre leur discipline en duo, dans le double cadre de stages conçus ensemble, et d'animations pédagogiques partagées -quand celles-ci sont voulues, pensées et élaborées comme un processus non formel, un "**langage en actes**", générateur et cohérent (A 9),

- ils **peuvent** enfin instituer avec ceux-ci des **rencontres de mi-chemin**, élément qui, pour être occasionnel n'en est pas moins, à mon sens, une des clés essentielles de la formation initiale : il s'agit de **visites croisées-concertées** à l'occasion des stages des étudiants de 2^o année en responsabilité dans les classes, il s'agit aussi de **lectures croisées-concertées** de leurs mémoires professionnels en gestation.

Nous voyons bien ici la posture de mobile disponibilité, de **veille réflexive permanente** que l'acteur conseiller *peut* prendre résolument, s'il ne choisit pas l'évitement et le retrait,

- pour entretenir l'autonomie de son **entité circonscription** à co-construire,
- et pour lui-même se placer d'emblée, comme **sujet s'autorisant**, en position de pré-recherche multi-niveaux et partageable.

En effet, cette posture en regard de l'IUFM a été avant tout personnelle, prise à la fois ponctuellement mais résolument. **Conseiller pour l'EPS**, durant cette seule année, cette posture a supposé un parti-pris intellectuel fondamental. En effet, alors que ma certification au titre de cette "spécialité" venait pourtant de représenter un important travail, **il me fallait**

radicalement éviter l'enfermement disciplinaire -parfois appauvrissant- que celle-ci pouvait occasionner et au contraire pousser plus avant les questionnements transversaux de “difficultés scolaires” qui s'appliquent invariablement à la maîtrise de la langue. Cette voie pourrait d'ailleurs mener plus systématiquement jusqu'à une recherche “inter-didactique” (langage / EPS) - par delà *“les antagonismes”*- (1) qui mobiliserait, en les croisant, à la fois des *“représentations sémiotiques”* et *“l'expérience intuitive immédiate (à partir d') objets communément dits “réels” ou “physiques”*. (2) Ces questionnements m'étaient venus de l'écart résultant de l'opposition radicale entre le vécu de mes fonctions de maître formateur dans le 15^o arrondissement de Paris et celui des huit années du même statut assuré en ZEP à Epinal (3) et ils s'étaient d'emblée durcis encore dès mon “entrée en circonscription”- d'application, l'école transcendait la circonscription.

Je pense que, comme *“on n'apprend pas tout seul”*, (4) **on ne se décrète pas chercheur**, mais que l'on peut délibérément se placer, en quelque sorte, en situation d'étroite “dépendance” intellectuelle par rapport à son expérience propre, la vivre comme dense, et délibérément orienter son regard sur soi, à travers elle, pour qu'il devienne avant tout pourvoyeur d'**occasions interactives initiatrices** de tels questionnements, cruciaux et récurrents.

Ce choix de **décider** pour initialiser un processus d'apprentissage, pour soi comme pour autrui, peut relever d'une **“pédagogique”** entendue comme étant une *“théorie du sujet en cette instance productrice de singularité qu'est la décision.”* (5) Et cette théorie de la **décision en situation** est aussi une théorie du **changement** : *“les enseignants sont amenés à changer, non seulement leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement (...), mais aussi les façons d'enseigner qu'ils ont formées au cours des années et dans lesquelles ils se*

1) D. Malafosse et A. Lerouge, “D'une recherche inter-didactique Mathématiques/Physique à un projet de formation initiale des professeurs de collèges et lycées”, p 121-145 in *Didactique et formation des enseignants*, Aster n° 32- INRP, 2001, p 123

2) idem, citant R.Duval, p 38, 1993, *“Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée”*, in *Annales de Didactique et de Science cognitive de l'IREM de Strasbourg*, 5, p 37-65. Je mets donc ici en parallèle deux couples “interdidactiques”, Mathématiques /Physique et Maîtrise de la langue / EPS, dont le premier terme, dans les deux cas, renvoie à l'instrumental et au sémiotique.

3) M. Canton, G. Fath Dir., *Le Conte en ZEP, éléments d'une démarche pour une amorce didactique*; Mémoire de Maîtrise 1997 et *ZEP, les enjeux sociétaux d'une politique scolaire*, Mémoire de DEA 1998.

4) CRESAS, *On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs*, ESF, 1987)

5) P. Gillet, *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, PUF, 1987, p 238

montrent compétents, pour s'aventurer dans de nouvelles modalités incertaines." (1) C'est imaginer "renforcer les liens (entre) "recherche en didactique et formation" (2) et "faire évoluer les conceptions" en "faisant référence à la "zone proximale de développement" de Vygotsky pour expliquer comment peuvent évoluer les conceptions des professeurs et les pratiques qui y sont attachées (...), évolutions (qui) font entrer en jeu de façon conjointe des facteurs extérieurs au corps enseignant (logique disciplinaire, efficacité technique, intérêts des politiques de l'éducation...) et des facteurs internes (intérêts et attentes personnelles, expériences propres...)". (3) Ce sont bien sûr ces derniers qui, dans notre système de **libre formation continuée**, sont à même de fonder -avant même que de l'orienter plus précisément- le besoin d'entrer en recherche formative.

C'est dans cette optique que s'était amorcée, en s'inventant elle-même, ma posture de travail avec l'IUFM -et non à. J'en retiendrai ici **deux interactions singulières** qui ont relevé de ce choix de **décider et de changer, avec, en toile de fond, de toujours possibles interfaces didactiques, pédagogiques ou politiques**. De natures différentes, ces deux situations interactives auront étayé mon cheminement vers **l'engagement de recherche** proprement dit.

- La première, à laquelle je faisais **référence ci-dessus**, fut duelle ; elle s'effectua à l'intention d'un **Autre** pour un échange que seul mon **statut** de conseiller pédagogique pouvait permettre. Cet Autre (différences de statut, d'origine formative) était étudiante en deuxième année, rencontrée lors d'une séance d'information-réflexion pré-stage au terme de laquelle je suscitai la tenue au CDI de possibles entretiens d'approfondissement des questionnements personnels. Pour ce qui est de cette étudiante, mon entretien avec elle devait à la fois

. **lui permettre**, quant à elle, étudiante belge, d'**objectiver** et de **relativiser** par "**l'explicitation**", (4) son regard sur le système scolaire dans lequel elle était en passe d'entrer (valeurs, disciplines, politique...) Et ce fut bien là pour elle, selon son appréciation ultérieure, un entretien pourvoyeur de sens(A 4), qui suscita une "prise de conscience", d'abord, qui l'aida à **comprendre pour le réussir** son passage

1) A.Vérin, *Enseigner de façon constructiviste, est-ce faisable ?*, Aster n° 26, 133-164, 1998, p 134

2) P. Schneeberger et Eric Triquet, *"Didactique et formation des enseignants - Des recherches en didactique des sciences à la formation des enseignants : quels liens, quelles interactions ?"*, p 3- 13 in *Didactique et formation des enseignants*, Aster n° 32, INRP, 2001, p 3

3) Idem p 11, présentant R. Porlan et A. Rivero, *"Nature et organisation du savoir professionnel enseignant "souhaitable""*, p 221-251

4) P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF, Pédagogies, 1994

du système belge au système français, et une posture “métacognitive” ensuite qu’elle réinvestit pour l’élaboration du recueil de données de son mémoire professionnel

. **me permettre**, quant à moi, de faire évoluer mes compétences d’**expertise** et surtout d’**énonciation de l’expertise**, en recueillant ainsi une information construite qui répondait à la demande inhérente à la pré-recherche amorcée autour de F. Clerc (Nancy II) à propos des problématiques traitant de “**difficultés des élèves**” -au sens possible de “**mise en difficulté**”. (A 6)

- la deuxième action significative que je menai à l’IUFM comme agent acteur de circonscription fut plus **complexe** ; elle s’effectua pour un groupe d’enseignants du *département*, durant un stage (a) de formation continue co-encadré. Cf J. André en (A 3)

2-2-2-4 Autre système : cas de *parole explicitative d’une PE2 belge* (A4)

Cet entretien que j’ai mené à l’ IUFM avec **une étudiante belge** qui venait d’entrer en France en deuxième année de formation des professeurs des écoles me semble être significatif pour nous car **décentrant**. Cela tient à mon sens au fait qu’il s’est tenu entre une étudiante **en formation**, dont la posture d’attente d’occasions formatives est, et passe pour être un facteur “positif”, et un conseiller pédagogique, formateur et quasi-évaluateur potentiel, dès l’instant où il est possible d’être en stage dans **sa** circonscription, avec **ses difficultés** propres.

D’une durée de quarante cinq minutes, cet entretien est donc dense et cohérent car **fluide et spontané**. Il ne manquera pas d’éclairer le lecteur dans sa comparaison de deux systèmes nationaux si proches aux plans géographique et linguistique. Des points communs existent qui peuvent laisser entrevoir les bases d’une certaine **culture scolaire européenne**, mais aussi des écarts surprendront, des “**écarts créant mouvement**”, et susceptibles, de susciter **un élan réflexif** qui peut contribuer utilement à étayer nos représentations du système français,

-quant à ses **atouts** traditionnels qui sont tellement banalisés que l’on finit parfois par ne plus les percevoir,

-quant à ses “**difficultés**” aussi, et en bien des points autres que ceux que je vais aborder ici, dont le premier est **le rapport** du système en question à **la laïcité**.

A ma demande d’explicitier une vision comparée des deux systèmes, le **langage** est **clair** :

1) Cf G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d’Organisation, 1994



Site d'ÉPINAL

ÉPINAL, le 20 avril 1999

Philippe ROUSSEAU,
Responsable du stage D 66 (~~et non D 62~~)

à

Mesdames et Messieurs les stagiaires

OBJET : convocation à la session de formation N° D 66 intitulée « *Mathématiques au cycle trois ans pour passer en 6^{ème}* » (**Attention !** c'est la convocation officielle de l'Inspection académique, que vous avez déjà reçue, qui fait office d'ordre de mission).

Chers collègues,

Vous êtes attendus à l'IUFM de Lorraine (rue Kennedy, Epinal : un plan vous a été envoyé lors de mon courrier), à la cafétéria, le lundi 3 mai 1999 à partir de 8h30. Un formateur, quelques stagiaires matinaux et un petit déjeuner « royal » vous y attendront. Je vous confirme les dates et horaires annoncés lors de mon courrier du 8 mars dernier :

→ { **DATES** : Les 3, 4, 6, 7, 10, 11 Mai 1999
HORAIRES : 8h30 – 12h00 et 13h30 – 17h00

Vous trouverez ci-joints 3 situations concernant l'activité *résolution de problèmes* (une pour le niveau CE2 : *égalisation de sommes* ; une pour le niveau CM1 : *les billets* ; une pour le niveau CM2 : *le plus grand produit*). Je vous invite, si vous le pouvez, à « essayer » une de ces situations dans votre classe avant de venir à la session de formation (c'est-à-dire nécessairement entre le 26 et le 30 avril !), et de « récolter » les productions écrites de vos élèves ainsi que les observations que vous aurez pu faire à chaud et que vous aurez pu consigner par écrit. Je vais même aller jusqu'à vous proposer un enregistrement vidéo qui serait l'idéal ! Nous pourrions nous appuyer sur ce travail pour réfléchir à l'activité « résolution de problèmes ». Mais si vos contraintes ne vous le permettent pas, ne vous sentez pas obligés !...

Vous trouverez également ci-joint le planning détaillé de la session (que je commenterai demain matin) qui pourra encore subir de très légères modifications.

Il est très important, pour le travail des après-midis du 4 au 10 mai, que vous apportiez les matériels que vous utilisez en classe concernant le calcul et la résolution de problèmes : vos comparaisons de classes, les manuels utilisés, etc... mais aussi vos lectures – "littératures" – pédagogiques favorites, voire votre « *livre de chevet* » (qu'il relève du domaine pédagogique, philosophique, spirituel ou autre...).

Merci, et à très bientôt la joie de vous rencontrer et de travailler avec vous.

Le responsable du stage,

Philippe ROUSSEAU

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES

- SITE D'ÉPINAL -

Laïcité, une mise en mots

*“Programme pour l'école catholique (et) programme pour l'école communale, (sont) fort semblable(s), sauf l'aspect religieux qui est assez présent dans l'école catholique. (...). **L'enseignement catholique est mieux vu en Belgique.** (...) L'enseignement est financé en partie par l'état, mais aussi par les parents indirectement (...) Et il y a quand même **plus de moyens que dans le communal.** Les locaux sont plus beaux, tout est plus beau. (...) Beaucoup de non catholiques vont dans l'enseignement catholique (...) pour un enseignement qui est **plus valorisé.** (...) Communal c'est bien aussi mais il y a moins de moyens, comme c'est la commune qui doit tout payer pour l'école.(...). Non, je n'avais pas de copains à la communale, **c'était fort séparé.** (...) On n'a pas le concept d'**éducation nationale** comme on l'a en France, la laïcité, la république... (...) Tous les enseignants sont payés par l'état depuis une quarantaine d'années. (...) Chaque école fait **sa propre publicité** pour attirer plus d'élèves.” (...) En Belgique, il n'y a pas de cours d'**éducation civique.***

En quelques lignes sont exposés pour l'essentiel le cadre institutionnel et le paysage socio-scolaire d'un système éducatif qui n'a pas intégré **“à la française”** le principe de laïcité et, du coup, éduque l'élève mais travaille moins à l'institution de *“l'acte éducatif comme possibilité d'augmenter les compétences nécessaires à l'autonomie axiologique de tout sujet”*(1), ainsi qu'à celle, commune, connue et reconnue, d'un *“espace axiologique de formation”* (2) **L'espace public d'éducation** que, par essence, garantit la laïcité, n'y est pas le nôtre. L'école *“communale”*, tributaire de subsides *municipaux* aussi aliénants qu'inégalitaires, pâtit de l'image déficitaire à l'extrême que peut générer la **sur-localisation administrative** à travers l'arbitraire et l'occultisme de ses pouvoirs. Et ce sous-statut est entériné par les faits dans la mesure où

“les étudiants qui sortent du Catholique vont normalement travailler dans des écoles catholiques, mais peuvent également aller travailler dans le communal (alors que) les enseignants du communal ne pourront jamais entrer dans le système catholique.”

Cet extrême de l'atomisation destructurante est née sans doute, politiquement et historiquement, de la crainte réactive et réactionnaire, d'une *“laïcité de combat”* soupçonnée

1) G. Fath, “Les valeurs en éducation et en formation”, p 7-15, Spirale, n°21, 1998 p 10

2) G.Fath, *L'école laïque en France et son espace axiologique*, Thèse d'Etat, 1987 et *“Laïcité et formation des maîtres”*, Revue Française de pédagogie n°.97, oct. déc. 1997, p 65-74

de vouloir instaurer “un “communitarisme majoritaire” confondant dominant et universel.”(1) Mais l’articulation des **morales laïque / confessionnelle** est fort instructive. en ce sens qu’elles peuvent, dans ce contexte, nourrir le langage de la morale **civique** .

Cet encart pour souligner en ce domaine que Laurence Loeffel (2), dans un petit livre très bien construit, nous rappelle utilement la dualité que Paul Ricoeur (3) accorde à sa conception de la laïcité : celle-ci peut être

- “d’abstention” et renvoyer à la nature “areligieuse” de l’Etat, (et n’être que cela),
- ou “de confrontation”, c’est à dire “dynamique, active, polémique, dont l’esprit est lié à celui de la discussion publique.” Pour le philosophe, la première “ne se suffit pas à elle-même” et il existe entre les deux “une circularité”, “ou plus exactement la première ne vit que grâce à la seconde.”

L’auteur rappelle aussi la volonté du ministre français, datant de 1997 (4) mais en suspens, de réactualiser l’éducation morale et civique par ajouts aux programmes de 1ère et aux épreuves du Concours de recrutement des professeurs des écoles : il s’agissait d’actualiser, au risque de le dénaturer et de remettre en cause la liberté comme principe et comme fin, l’originel enseignement laïque de la morale, défini par Ferdinand Buisson, (5) à travers l’enseignement d’une morale civique.

Mais, souligne-t-elle, “la morale civique d’aujourd’hui n’a que peu de choses en commun avec l’enseignement moral des débuts de l’école primaire. Surtout, elle passe totalement sous silence la référence à la laïcité. Nous aurions pourtant les moyens, à l’heure actuelle, de restaurer un enseignement laïque de la morale, dans le primaire comme dans le secondaire, susceptible de répondre aux défis de la société contemporaine.

Ce qui se fait dans d’autres pays, européens en particulier, pourrait nous intéresser. **En Belgique**, par exemple, il existe un enseignement de morale laïque depuis 1952 dans le secondaire et 1959 dans le primaire. Cet enseignement s’est construit sur les bases d’un adogmatisme supposant la libre-pensée et le libre examen. Il vise la formation de l’esprit critique par l’exercice d’une pensée libre. Sa vocation première est “la défense et l’illustration d’une démocratie vivante”. (6)

Recueillant l’héritage de Piaget, du psychologue américain Lawrence Kohlberg, mais aussi du philosophe allemand Habermas, on cherche en Belgique à élaborer des méthodes d’enseignement de la morale adaptées. Ainsi, de nombreux exercices s’articulent autour de dilemmes moraux (7) proposés à des élèves de tous âges.

Bien sûr, la situation belge n’est pas la nôtre. En Belgique, l’Eglise n’est pas séparée de l’Etat. Les laïques ont donc un statut juridique particulier. Et l’enseignement de la morale laïque coexiste avec l’enseignement de morales confessionnelles. Toutefois, il y a beaucoup à apprendre de la manière dont ils conçoivent l’enseignement moral. Dans l’élaboration de la laïcité, ils ont eux-mêmes puisé dans la tradition française.”

1) Cf C. Leleux, *Repenser l’éducation civique*, Ed. du Cerf, 1997

2) In Laurence Loeffel, *Ferdinand Buisson, Apôtre de l’école laïque*, Hachette Education, 1999, Chapitre “De la morale laïque à la morale civique”, p 139-140

3) P. Ricoeur, *La critique et la conviction*, Calmann-Lévy, 1995, cité par L. Loeffel, p 138

4) B.O. n°36 du 16 octobre 1997 et Circulaire du 26 mars 1998, “Initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble”.

5) F. Buisson -*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, Hachette, 1911, 2 volumes

- *La foi laïque. Extraits de discours et d’écrits (1878-1911)*, Hachette, 1912

- “L’éducation morale et l’éducation religieuse”, in *Questions de morale*, Paris, Alcan, 1900

- “Le fond religieux de la morale laïque”, in *Revue pédagogique*, avril 1917

- “L’avenir du sentiment religieux”, conférence de 1914, Paris, Fischbacher, 1923

6) 7) Ministère de l’Education Nationale belge, *Programme de morale pour les trois cycles*, 1981

Cette étudiante saisit donc tout l'intérêt de l' **universel sans équivoque**, celui qui est à-même de garantir la **liberté de penser** et d'**exercer sa raison par la médiation de l'école publique**. Elle qui a pourtant fréquenté l'école catholique, ou "*fondamentale*", jusqu'à l'âge de 12 ans, mesure bien l'ampleur de cette **différence, radicale mais mouvante**, entre les deux systèmes et ce n'est pas un hasard si son mémoire professionnel se voit consacré à... l'éducation "*civique*", c'est à dire à l'éducation à la citoyenneté (laïque). Une question clé, structurante, que la **circularité formative en circonscription** gagnerait à intégrer. Puisse notre formation susciter ce **dire** de (vers) la laïcité.

Statut *débit*

"Comme il y a beaucoup d'écoles normales en Belgique, on a toujours une place (à l'école normale) on (y) fait ses trois années. (...) Beaucoup de gens y arrivent. Quand ils sortent, ils ont le diplôme, mais pas la place. (...) Il faut aller se présenter, envoyer des c.v.. (...) Ou alors il faut vraiment être pistonné pour entrer dans une école. (...) Lorsqu'on sort de l'école normale, on n'est pas placé, c'est à nous de faire la démarche, d'aller dans une école et de trouver une place. Avant d'être nommé dans une école, on doit avoir fait un certain nombre de jours de remplacement. Il faut attendre en gros 10 ans avant d'être nommé dans une école. (La notation par l'inspecteur) est un moyen de se valoriser par rapport autres auprès du directeur d'école. .

(...) Le problème est que chaque école est quasiment indépendante, le directeur prend toutes les décisions pour son école. C'est lui le responsable de tout ce qui est financement de l'école, embauche des enseignants ; il peut licencier s'il le veut, il en parle quand même avec l'inspecteur, mais c'est lui le responsable."

L'école non laïque n'est pas à-même de pouvoir mettre en pratique les principes d'égalité devant l'emploi ; elle ne garantit pas cet emploi aux enseignants dont les compétences ont pourtant été certifiées et ne les protège pas, ni **intellectuellement**, ni **socialement**. Non seulement cet emploi est aléatoire, mais il dépend d'un chef local, un directeur "**caporalisé**", en quelque sorte, investi d'un pouvoir d'embauche-débauche qui repose sur une **évaluation** tout arbitraire.

Il va sans dire que cette précarité liée à un contexte de compétition et de **clientélisme** ne peut que fragiliser le tissu relationnel enseignant, et créer des divisions et des **affrontements para-professionnels** peu aptes à favoriser un **rapport à la langue** empreint de **citoyenneté**.

J. Baubérot, *Histoire de la laïcité française*, PUF Que sais-je, 2000, p 119

Formation initiale

“A l'école normale belge, il y avait quelques français qui venaient pour faire trois ans, et qui comptaient passer le concours après, ils considéraient que c'était une bonne préparation. (A choisir) je ferais une combinaison des deux (systèmes). Parce qu'en Belgique la formation est intéressante mais après on n'a pas de place. (...) Au niveau de la formation (en France), je trouve qu'il y a des manques énormes : au niveau **pédagogique**, du **vécu** de la classe, de ce qu'**est** un enfant, comment travailler **avec** lui, comment faire une leçon... là je trouve qu'il y a beaucoup de manques. (...) (En Belgique) on était évalué là-dessus. Les stages avaient une importance terrible, et puis tous nos cours n'étaient que (psycho)pédagogiques (Au concours de l'IUFM) j'ai tout misé sur l'aspect pédagogique, et je crois que c'est ce qui m'a fait réussir. Avec le **passé** et le **vécu** que j'avais, je crois vraiment que c'est la partie pédagogique de chaque branche qui m'a fait réussir. (...) Quand je vois les autres qui partent en stage (en responsabilité), je me demande comment ils font pour y arriver, puisque du jour au lendemain, ils se retrouvent avec une classe, sans avoir quasiment vu d'enfants avant?. Je vois pas comment ils font ! C'est un **exploit** (...).”

Voici peut-être le thème le mieux traité ici, à travers une analyse comparative qui est énoncée avec une forte conviction et une argumentation solide, ainsi qu'un attachement certain aussi, ce qui le rend plus significatif encore, aux **valeurs de la compétence éducative** que devraient pouvoir, en théorie, sous-tendre

- “une **axiologie première**, cette invitation-incitation à ce qu'on nomme communément “l'attention” à porter à la tâche”, (1)

- et “une **axiologie cognitive** visant l'accompagnement réflexif, la vigilance méthodologique et épistémologique de l'effectuation active de la tâche.”

Cette mise en perspective, non explicitée ici, mais que l'étudiante se montrera ultérieurement capable d'esquisser en situation de responsabilité, force l'interrogation quant au “*bien-fondé d'une généralisation, d'une répétitivité, toujours lancinante en pédagogie, de ce que l'on nomme bien “l'exercice” proposé*”. C'est l'exclusive posture **expositive-injonctive** de celui-ci qui évite tout retour réflexif et permet par contre d'autres “*exploits*” **pour pallier le déficit formatif**.

1) G. Fath, “Les valeurs en éducation et en formation”, p 7-15, Spirale, n° 21, 1998

D'après elle, notre concours de fin de première année serait bien conçu en ce sens qu'il semble laisser une juste place à l'**évaluation** de cette compétence. La formation de notre "première année", par contre, pêcherait, elle, justement par manque de **pratique réflexive durable**, constat qui pourrait mener à une sollicitation du conseil pédagogique en "**pleine terre**", et non pas seulement en classe d'application ? Un tel témoignage dénote un **rapport à la langue professionnel** bâti d'argumentation, de nuances, de précision et de simplicité toute fonctionnelle, un rapport qui fait oublier un temps les paroles d' "instits" désabusés qui "*causent (en fait) le langage qui le(s) cause*", contrairement à cet étudiant qui "*parle le langage qui le forme*". (1) , me semble pouvoir utilement contribuer à nourrir la réflexion portant sur notre dispositif de formation initiale - à savoir éviter "*que cette formation se fonde sur des normes d'excellence qui incarnent ce que l'enseignant doit faire et ce qu'il doit être, sans lui apprendre faire face à ses tâches dans les conditions réelles d'exercice.*" (2)

Formation continue

*"(La formation) c'est une bonne question. C'est une formation par journée, **jamais par semaine**, mais il n'y en a pas beaucoup. . (...) Chez nous, il n'y a pas du tout de **conseillers pédagogiques**, de circonscription (...) en école normale mais jamais sur le terrain. (...) S'il y a un problème, **l'inspecteur en avise le directeur**, et on discute après avec l'instituteur qui risque d'avoir quelques problèmes, je ne sais pas très bien lesquels d'ailleurs. (...) Je ne sais pas si **l'inspecteur** conseille tant que ça, il est plutôt mal perçu, **c'est celui qui vient et qui juge**. (...) Il n'y a pas d'obligation de faire une réunion de maîtres par cycles, ça, ça n'existe pas. (...) chaque école fonctionne comme elle veut. (...)"*

L'écart à notre système est sur ce point optimal. L'étudiante, qui se révélera être une excellente stagiaire, laisse entendre que la quasi absence de formation continue est un **manque**, mais son enthousiasme pour la formation initiale dispensée en Belgique est tel qu'il offre à mon sens un espace, même limité, à l'hypothèse qui voudrait que celle-ci, finalement, prime sur la formation continue ultérieure -dont l'efficience, je crois, n'est pas réellement interrogée par le dispositif ordinaire de l'inspection. Par ailleurs, que le **caporalisme de proximité** exercé par une direction occasionnellement coercitive, renforcé encore par la

1) D.R.Dufour, "*L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation*", p 57-65 in Revue Française de Pédagogie, n° 84, juillet-août-septembre 1988, p 59

2) J.M. Estévé et A.F.B. Fracchia, "*Le malaise des enseignants*", p 45 - 56, Revue Française de Pédagogie, n° 84, juillet-août-septembre. 1988, p 48

pression d' une compétition ambiante, puisse forcer l'implication zélée des enseignants est une chose, mais que cette pression institutionnelle soit génératrice de compétence éducative en est une autre, qui me semble parfaitement **irrationnelle**.

“Difficulté scolaire”... des enseignants

*“Une heure est prévue **dans l’horaire** pour la concertation par semaine, et puis quand les enseignants sont déchargés de cours par des professeurs spéciaux, là généralement ils se retrouvent pour discuter de leurs choix pédagogiques, des activités qu’ils vont faire, et il y a aussi régulièrement des réunions, mais ce n’est **pas** comme ici **instauré**. (...)”*

L'étudiante ne fait pas état, appliqués à l'enseignant, de ce **“dolorisme”** (1) et de cette **“difficulté scolaire”** qui semblent proprement miner en France l'implication professionnelle. Cette **autonomie de parole** que le système belge accorde en terme de temps quotidiennement attribué dans l'horaire et par **“décharge”** serait-elle une réponse aussi significative à la **difficulté d'enseigner** ? Toujours est-il que le manque de temps en est une cause aujourd'hui systématiquement invoquée. Peut-être ici un point crucial pour une réforme véritablement opérante, avec un principe-clé qui serait **“plus de temps pour faire plus et mieux”**...

Difficultés scolaires”... des élèves

*“ (...) L'école primaire et l'école maternelle vont de 2 ans et demi jusqu'à 12 ans. (...) En primaire (...), la moyenne était de 90 %, j'étais dans les 70 %. On considère qu'un enfant est en difficulté scolaire à **partir de 60 %**. (...) Chaque école est indépendante de son système d'évaluation, bien qu'en fin de 6^o primaire, il y a **un test national** pour évaluer le niveau. Le problème est qu'en Belgique les instituteurs **choisissent** dès le départ s'ils veulent enseigner **en maternelle ou en primaire**. (...) Ceux qui enseignent en maternelle ne connaissent pas du tout le primaire. (...) C'est un peu comme si les enfants arrivaient en première primaire, équivalente du CP, **et que l'on recommence tout** . (...) Au niveau de la lecture et de l'écriture, ce n'est pas ça. (...) On considère l'enfant **comme ayant acquis, et on continue**. (...) Tous entrent en première année dans leur sixième année. (...) Les enfants peuvent être **pris en charge** si les parents le désirent. **Sinon c'est à l'enseignant à adapter son enseignement à l'enfant**. (...) Il existe l'enseignement spécialisé qui **prend en charge les***

1) J.M. Estévé et A. F.B. Fracchia, *“Le malaise des enseignants”*, article cité, et P. Ranjard, *Les enseignants persécutés*, Paris Robert Laffont, 1984

enfants les moins atteints, c'est à dire les enfants qui ont un retard au niveau de la lecture, de l'écriture et du calcul, et les enfants qui sont trisomiques, c'est un enseignement spécial, on trouve ces écoles dans chaque ville avec des classes différentes suivant les problèmes des enfants. (Sinon) c'est plutôt l'instituteur qui adaptait son enseignement au niveau des élèves. (...)"

L'évaluation nous ramène au système français **et sa langue des chiffres**, par cet écart entre *un tout national* qui réside dans le bilan *sommatif* de fin d'école primaire, et un tout local *approximatif* qui permet tous les types d'évaluation, de la plus formaliste à la plus autonome, de la plus **stigmatisante** à la plus formative. En plaçant à 60 % le seuil de la réussite globale, le système belge d'évaluation nationale *neutralise* le seuil de la moyenne (50 %). Cela s'apparente au système français qui marque plus encore cette neutralisation, puisque le *clignotant* ne s'allume qu'à partir de 75 %. Or c'est bien **le rapport à la langue** qui suscite ou non les embarquements langagiers, et non pas la seule mesure désincarnée de capacités aléatoirement appliquées à des éléments linguistiques isolés et disparates.

Comment celle-ci se justifie-t-elle et quels effets peut-elle avoir sur *l'implication reméditative* des enseignants ? Se veut-elle être un juste rempart contre une *invalidation trop sommaire* de l'élève aux performances moyennes, au risque d'être pour l'enseignant-agent une raison institutionnelle de ne pas se surmobiliser dans l'évolution de ses pratiques ? Il y a là matière à s'interroger pour définir un juste **rapport à cette langue des chiffres** qui permet une radicale transfiguration de la relation du maître à l'élève. En effet, la relation d'accueil ordinaire devient, dans les mots, "relation de prise en charge", et le risque est réel de voir s'installer dans les esprits comme dans les mots l'idée que la jeune personne en difficulté se voit être à **la charge de**, est une charge en soi, ce qui rend possible l'entrée en force du paradigme du **caritatif**.

Les "contrats d'intégration" qui stationnent sur les bureaux des directeurs français sont d'ailleurs trop fréquemment **sommaires (a)** - : les quelques photocopies de travaux notés, accompagnées d'une grille de compétences parfois machinalement remplie par cochages, ne rendent pas compte des tentatives pédagogiques préalables que l'enseignant est censé avoir accomplies. Et ce document de "prise en charge", de transfert de responsabilité, tient moins d'un contrat éducatif que d'une décharge par laquelle l'école certifie ne plus être en mesure d'être "l'école de tous" pour l'enfant qui fait l'objet de cette déclaration.

COMPTE-RENDU de la Réunion de Synthèse

de l'Equipe Educative de l'école

réunie le 10/04/2001 (et le 10/05/01)

ENFANT

NOMS et qualité des personnes présentes:

.....
 e 1994
CP
 représentant légal et adresse:

.....
 scolaire aussi précis que possible:
 entation depuis la maternelle
 entation irrégulière, retard.....

.....
 de cette réunion:
 tretien au CP.....

.....
 ments déjà mis en place, bilan:
 en charge RASED en GS au CP.....

.....
 entuels spécialisés:
 is très faibles au niveau de
 lecture... (peu d'intérêt et de
 ation.....

.....
 la famille:
 ord. de la maman.....

.....
 ions et propositions de l'équipe
 on de maintien au CP.....

COMPETENCES DANS LE DOMAINE DE LA LANGUE d'après évaluation RASED mars 2001		ACQUIS			
		--	-	+	++
PRATIQUE ORALE:					
- Prend la parole		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Prononce et articule correctement (erreur sur b/d m/n.)		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dit de mémoire un texte ou un poème		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formule et répond à des questions		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Raconte, justifie, argumente		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PRATIQUE DE LA LECTURE:					
- Reconnaît son nom et son prénom		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Reconnaît globalement des mots utilisés en classe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Identifie oralement syllabes et phonèmes		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Identifie, à l'écrit, syllabes et graphèmes		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Isole les mots d'une phrase simple		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Maîtrise la combinatoire		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lit de manière aisée et expressive		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Répond, après lecture silencieuse, à des questions sur le sens du texte		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sait utiliser une BCD		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VOCABULAIRE:					
- Nomme des objets, des actions, des idées, usuels		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Distingue les différents sens d'un mot		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Réutilise un vocabulaire précis acquis en classe		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Utilise le dictionnaire		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ORTHOGRAPHE:					
- Copie un mot, une phrase, un texte court		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Orthographe mot, phrase, texte court		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ecrit sous dictée		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ECRITURE:					
- Ecrit lisiblement avec modèle		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRISE EN CHARGE PEDAGOGIQUE

Modalités de scolarisation

Dans l'établissement scolaire d'accueil

Classe :

Enseignant :

Temps de fréquentation hebdomadaire :

.....

Jours de scolarisation

.....

.....

Dans l'établissement spécialisé partenaire

Classe :

Enseignant :

Temps de fréquentation hebdomadaire :

.....

Jours de scolarisation

.....

.....

- Prise en charge des repas assurée par :

- Prise en charge des transports assurée par :

- Société d'assurance : Numéro de police:

Projet pédagogique :

- Objectifs :

✓

✓

✓

- Moyens spécifiques mis en œuvre :

✓

✓

✓

✓

✓

✓

La modalité énonciative est ici étroitement **déclarative**, alors que la restitution évaluative, l'argumentation proactive, se doivent d'être particulièrement recommandées par l'institution. Le couple lexical "*enseignement spécialisé*", qui renvoie à **difficulté**, et "*enseignement spécial*", qui renvoie à **handicap**, traduit également un manque de clarté dans la définition de ces deux objets **para-scolaires** (?) que l'on pourrait, en extrapolant, tout aussi bien imaginer et construire comme étant **trans-scolaires**.

Par contre, si l'étudiante a recours au paradigme de **l'adaptation**, c'est pour clairement mobiliser l'acteur enseignant, celui-ci devant, aux plans institutionnel et éthique, **adapter ses pratiques** afin de favoriser la **réussite relative** de tous ses élèves. Ce discours est d'autant plus pertinent qu'il se prolonge et s'illustre dans un témoignage portant, en matière de pédagogie de la lecture, sur **l'implication des enseignants de CP** qui se traduit par une **personnalisation des démarches**.

*“(Lecture au CP) Il n’y a pas vraiment de **méthode** imposée, ce qui existe beaucoup pour l’instant c’est... **découvrir la lecture par des textes d’enfants**. Donc les enfants **dictent un texte à l’instituteur** et travaillent à partir de cela. Contrairement à ici, les manuels sont assez rares. C’est l’institutrice qui met en place **sa démarche** pour apprendre à lire et à écrire. (...) Généralement, quand un maître a eu pendant plusieurs années une première primaire, un CP, il a construit de lui-même- pas un manuel- mais plutôt un fichier de lecture, avec les différents sons, les différentes lettres, et c’est **lui qui a créé son propre outil**, peut-être à partir de plusieurs manuels, qui varie d’une classe à l’autre, **ce n’est jamais commun**. (...)”*

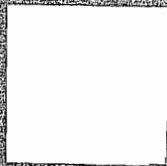
A la "*méthode (pédagogique) imposée*" (de qui à qui, d'ailleurs ?) (1) qui peut être la marque extérieure de la professionnalité démonstrative, l'étudiante oppose la "*démarche*" personnelle qui est présentée comme synonyme d'autonomie et d'expérience fondant **le cheminement de la pensée agissante**, donc de compétence attestée. Et, cela revient, plus de deux cents ans après, à questionner précisément et toujours utilement la place du manuel en ce domaine. **(a)**

En effet, il est notable que le recours à cet "*ouvrage didactique (ou scolaire), renfermant les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique*" (2) a été clairement relativisé avant-même l'existence de l'école publique et l'édition générale, républicaine de ses objets didactiques canoniques : "*on (y) enseignera à lire tant dans des livres imprimés que*

1) Cf "*Entretien avec P. Meirieu*", in Sciences Humaines, Hors série N° 12, février- mars 19996, p 22-24

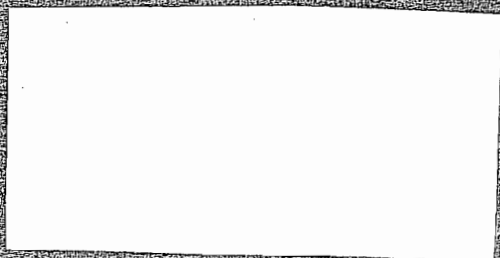
2) *Grand Dictionnaire encyclopédique*, Larousse, Tome 10 p 6627

LE MANUEL SCOLAIRE



à l'école élémentaire

LE CHOIX DU MANUEL



sous la direction de
DANIEL CHAILLET
chargé de mission d'Inspection Générale

PRESENTATION

Daniel CHAILLET

Faisant suite au fascicule publié il y a un peu plus d'un an, la présente brochure offre un éventail d'études effectuées par les six équipes départementales de travail sur les manuels scolaires à l'école primaire.

Il convient d'expliquer ce qu'est ce document et à quoi il peut servir.

Après l'enquête générale sur l'utilisation du manuel à l'école, les équipes départementales ont défini des thèmes de recherches et d'études convenant à leurs situations spécifiques : chacune a travaillé avec ses moyens et sur son terrain. L'ensemble des équipes s'était donné pour tâche d'affiner certains constats, déjà effectués du point de vue numérique, sur le "fonctionnement" du manuel dans les écoles et dans les classes, et de mieux comprendre la manière dont il est utilisé en cherchant, bien sûr, comment on peut l'utiliser mieux.

Ce document est donc, d'abord, une somme d'observations.

Ce recueil d'observations pourra paraître composite ; on en regrettera l'allure complexe, voire rébarbative ; on lui reprochera peut-être de ne pas apporter de conclusions nettes et opératoires. Ces reproches ne seront pas tout à fait infondés. Ce fascicule est, il est vrai, le résultat de travaux menés sur le terrain, dans un domaine qui n'est pas encore beaucoup exploré, où les instruments sont à construire, où toute conclusion de caractère général serait pour le moment imprudente.

Quels sont les sujets que nous avons voulu approfondir ?

Quelle image ont, actuellement, du manuel scolaire, les maîtres, les élèves, leurs parents ? Comment les maîtres procèdent-ils au choix des manuels par exemple dans une grande ville ? Comment se sert-on précisément de tel ou tel manuel dans telle ou telle classe ? Les manuels sont-ils bien adaptés à leur public (lisibilité, vocabulaire, démarches) ? Que valent-ils ? Continue-t-on à les utiliser de la même manière lorsqu'on a à portée de la main d'autres sources d'information et de connaissance ? Comment peut-on aider les maîtres à les connaître, à les choisir, à s'en servir ?

Questions bien simples, derrière lesquelles, aussi, cette autre question : comment le manuel évolue-t-il ? Comment son utilisation se modifie-t-elle ? En précisant, enfin, que nos études portent sur les domaines d'apprentissage où le manuel est largement utilisé : lecture, grammaire, mathématique, histoire et géographie.

Nous avons, la plupart du temps, procédé par enquêtes, ce qui fait, il est vrai, beaucoup d'enquêtes : mais nous avons acquis la conviction que toute étude sérieuse sur le manuel ne peut se faire que sur des terrains bien délimités, bien définis, et en contact avec la réalité quotidienne des classes : c'est le prix de tout approfondissement en ce domaine.

Nous n'avons pas cherché à donner des conclusions d'ensemble. Des questions ont été soulevées et non résolues. De certitudes, on n'en trouvera guère. De principes, il n'en sera pas dégagé. Chaque contribution veut seulement appeler l'attention sur certains problèmes et inviter à les approfondir. Car, ces études, bien sûr, sont des commencements.

Si notre but a été surtout de mieux décrire un paysage pour mieux le comprendre, quelques impressions pourtant se dégagent en filigrane. Hasardons-nous à en donner deux, modestes :

- la première, c'est qu'il apparaît que l'abandon du manuel a souvent eu pour conséquence de rendre l'enseignement plus discontinu, plus fragmenté, moins structuré : dans ce système où les élèves se situent mal, ne mesurent pas le chemin parcouru ou à parcourir, l'évaluation est tâtonnante. Le manuel n'aide-t-il pas, par la simple commodité de son emploi, à une meilleure cohérence ? N'amène-t-il pas à recadrer, à structurer, à mieux situer ?
- c'est peut-être pour cela qu'on sent aujourd'hui évoluer la situation du manuel : il y a un retour lent et progressif au manuel, mais avec plus de discernement qu'auparavant, plus de maîtrise dans son emploi : on s'en sert avec plus d'impertinence et de sans-gêne. Mais il reste que les maîtres sont encore maladroits à le choisir en toute connaissance de cause : ils vont encore au plus pratique, sans trop savoir.

Au total, de notre part, nulle autre prétention que de bien comprendre, pour mieux agir, et pour aider. Nous espérons que ces réflexions seront utiles à la formation des maîtres, et aussi qu'elles en inspireront d'autres.

dans des manuscrits” (1), “j’épargne la dépense d’ouvrages élémentaires, alphabets, syllabaires et autres livres destinés moins pour l’instruction que pour le tourment des enfants.” (2) Et l’avènement de l’école de Jules Ferry s’est produit avec les mêmes réserves : “Je ne saurai trop vous le redire, faites toujours bien comprendre que vous mettez votre amour propre, ou plutôt votre honneur, non pas à faire adopter tel ou tel livre, mais à faire pénétrer profondément dans les jeunes générations l’enseignement pratique de bonnes règles et de bons sentiments.” (3) puis

“Il est rare de trouver aujourd’hui dans une classe un livre qui réponde à l’esprit et à la lettre du programme officiel (et) l’enfant (des sections enfantines) n’a pas besoin d’autres livres que du syllabaire” (4) - ce qui vient étayer la réflexion à mener sur **les représentations du maître** en matière d’apprentissage de l’écrit.

On estimera encore, avec constance et non sans une certaine impuissance à modifier les pratiques, que “l’abus de manuels finissait par diminuer l’importance du professeur, à qui l’on semblait mâcher la besogne.” (5) Rapport actif ou désimpliqué à l’enseignement... On pourrait donc se demander si la volonté ministérielle de “Limitation des prescriptions d’achat de fournitures scolaires et éducation du consommateur” (6) ne devrait pas trouver un prolongement à la fois dans une similaire “limitation” de l’emploi exclusif du manuel et dans une **éducation de l’enseignant** qui ne devrait pas se borner, photocopie à l’appui, à être “le consommateur du livre” (7)

Un dernier thème connexe, qui fait lui aussi la richesse de cet extrait, pourtant bref, et qui démontre tout l’intérêt que peut présenter **un discours professionnel débutant**, est abordé par ces deux formules qui pourraient constituer deux préceptes clés en matière de didactique de la lecture : “**découvrir la lecture par des textes d’enfants**” ainsi que “**dicter des textes à l’instituteur**”, fondements d’un **rapport à la langue de mutualisation** entre élèves et maître.

1) C.M. Talleyrand-Périgord, Projet de loi sur l’instruction publique , Article 4, 1791

2) N.L.F. de Neuchâteau, *Lettre circulaire du ministre de l’intérieur aux professeurs et bibliothécaires des écoles centrales*, 6 août 1797

3) J. Ferry, ministre de l’Instruction publique, Circulaire du 17 novembre 1883

4) L. Bérard, *Instructions du 20-6-1923*

5) Abel Bonnard, circulaire ministérielle du 25 octobre 1943, cité par A. Choppin, *Les manuels scolaires, Histoire et actualité*, Hachette, 1992

6) *Circulaire 83-254 du 1^o juillet 1983 - BO 28 du 14-7-83*

7) M. Bréal, *Pédagogie du Français*, Paris Hachette.

Il est sous-entendu, et c'est une prescription, que lecture et écriture constituent **un seul et même genre scolaire**, que l'écriture précède la lecture en lui donnant du sens, et qu'en cours préparatoire est pratiquée **la dictée à l'adulte**, activité souvent abandonnée après la grande section au profit du manuel de lecture. On touche ici, véritablement, à l'essentiel. Enfin, notant que les ZEP n'existent pas, l'étudiante aborde, avec bien sûr un manque de recul et de données, mais aussi un réel à-propos et une remarquable posture argumentative, la question de la réglementation de la **carte scolaire** :

*“Comme il n'y a **aucune obligation de carte scolaire**, la plupart du temps, c'est un brassage, il n'y a pas que des immigrés. Un plus par rapport à chez vous, je trouve, parce que **le brassage** fait quand même beaucoup ! Quand on est dans une classe, on n'a pas que des enfants en difficulté, il y a quelques cas, mais parmi les autres, **ce qui les aidera**, je pense.”*

Le vocabulaire institutionnel belge n'intègre pas la notion de **ZEP** à proprement parler, mais cette politique n'en vise pas moins à *“assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives (...) distinction opérée au bénéfice d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques”* (1) (A4)

Cela montre qu'en Belgique comme en France, en dépit de la maléabilité de la carte scolaire, semblerait s'imposer comme inexorablement le choix de prendre en compte, par **“compensation”**, l'hétérogénéité sociale du territoire, plutôt que d'y remédier par une politique économique-géographique de prévention volontariste.

Questionnement éthique

Ces quelques éléments d'un contexte **non globalement laïque** qui tente néanmoins de faire primer réussite et implication personnelle dans un souci **démocratique**, m'ont semblé être à-même de susciter un questionnement constructif, une prise de conscience décisive de l'importance que peut revêtir **la question des valeurs en éducation**. Celles-ci ne peuvent être délibérément invoquées si elles n'investissent pas concrètement, et sur des modes institués jusqu'à devenir coutumiers, le **“travail du sens”** à l'école, **“le sens du travail”** pour l'élève mais aussi du travail pour l'élève-maître, en sachant dans les actes que :

1) Décret du 30 juin 1998, Titre 1, Chapitre 1°, p 27105

- *“Le sens se construit ; il n’est pas donné d’avance (par des cours expositifs).*

- *Il se construit à partir d’une culture, d’un ensemble de valeurs et de représentations (dont on doit pouvoir trouver forme dans le temps inscrit des promotions antérieures et dans l’espace du terrain peuplé de sites de “mise en pratique” - vidéos / TICE comme **mémoire** et comme **langage en construction**).*

Il se construit aussi *“en situation, dans une interaction et une relation.”* (1) Cela vaut pour cette étudiante qui, non exclusivement consumériste, est en passe de découvrir les potentialités et les exigences propres à l’espace scolaire laïque, et cela vaut aussi pour les étudiants français qui, ayant grandi au sein de celui-ci, n’en perçoivent plus parfois que très peu les enjeux, se contentant de décliner à l’occasion **les formules de rigueur** comme autant **d’allants de soi déconnectés de la pratique.**

*“(…) Et voilà tout le monde a son diplôme. (...) En Belgique la formation est intéressante mais après on n’a pas de place. Et en France c’est le système de **sélection** qui est intéressant, parce qu’on permet aux gens d’espérer avoir une place. (...) (La journée idéale pour l’enfant) c’est une question importante. (...) Je ne sais pas s’il y a un système idéal. (...) Cette petite vie démocratique, les délégués) On l’aborde, oui, mais c’est vrai que **ce n’est pas encore au point** dans toutes les écoles. (...)”*

En acceptant le principe de cet entretien, l’étudiante disait déjà la dimension éthique qu’elle accorde à son futur métier, et, au cours de celui-ci, elle la déclina à bien des niveaux (enseignant, élève, institution). Ainsi cette brève analyse, portée sur un témoignage occasionnel, contribue, je crois, à montrer **combien la culture IUFM peut être ouverte sur un langage commun**, sur l’Europe et le Monde s’il le faut, et foisonnante en ce qu’elle procure d’occasions d’échanges réflexifs, non encore enserrés par les réflexes d’**auto-censure** que semblent créer les relations professionnelles ultérieures. Combien, en outre, pour le formateur qui est appelé à y circuler ou qui s’y autorise, elle peut être préparatoire d’**une libre entrée en recherche formative**, en dépit des contraintes de temps et d’espace

2-2-2-5 Autre échelle : cas de parole partagée au niveau départemental

De même, en quelque sorte, qu’une entité biologique, assaillie de toutes parts d’informations et de contraintes, ne peut survivre et s’épanouir qu’en préservant son équilibre propre, en

1) Ph. Perrenoud, *Métier d’élève et sens du travail scolaire*, ESF, p 162

maintenant cette “homéostasie” qui résulte de la synchronie du rythme extérieur et de son rythme intérieur, **l’entité circonscription** ne prospère jamais mieux que lorsqu’elle parvient à maintenir un équilibre durable entre **sa cohésion interne** et les interactions d’**apports mutuels** qu’elle entretient, par le biais d’un **langage contractualisant**, avec un extérieur dont elle fait son **contexte**. Il peut s’agir de la formation initiale en IUFM et/ou en écoles d’application, ou encore de la politique scolaire départementale et académique (sciences et “*Main à la Pâte*”, développement de l’enseignement des langues, classes à projets artistiques, exploitation des évaluations nationales, réseaux.pédagogiques...). (a)

Quand l’IUFM sollicite la circonscription

Pour illustrer l’importance de cette **contextualisation active de l’entité circonscription dans son cadre départemental**, articulation qui, en retour, porte ses acteurs -et notamment le conseiller pédagogique- à travailler **sa posture d’entrée en recherche**, j’exposerai brièvement l’intérêt que peut avoir pour celui-ci sa participation à un stage départemental dont l’encadrement revient en général à l’IUFM.

Ici, l’IUFM peut solliciter la circonscription, et là, comme je l’ai dit plus haut, c’est la circonscription qui sollicite l’IUFM : les animations pédagogiques et stages de circonscription, ouvrent dès lors sur des temps *d’école laboratoire* (1) et deviennent le **creuset potentiel** d’une *recherche universitaire* (2) qui ne “*détruit (pas) l’enseignement*” (3) et qui n’est ni dispersive, ni assujettie, ni assujettissante, mais s’avère productrice de **savoirs pédagogiques opératoires et stabilisés**.

Contrairement au stage de circonscription qui est conçu, mené et suivi ensuite par l’inspecteur et ses conseillers pour être réellement opératoire, pour ne pas dire opérationnel, le stage départemental regroupe des collègues venant de différents secteurs géographiques pour participer à une **co-construction de sens** à partir de questionnements souvent éthiques et souvent voisins. Pour la plupart, ils n’auront plus à se revoir ensuite et chacun sait que l’apport formatif qu’ils sont supposés avoir reçu et devoir réinvestir dans leurs pratiques ultérieures ne pourra, en principe, être évalué. Il en résulte un climat de **possible ouverture réflexive**, ainsi qu’une **liberté d’esprit** et de **pensée critique** qui garantissent la qualité des questionnements, des échanges et des recherches amorcées en matière de **variance praxique**.

1) Cf J. Dewey, couplant “*école-laboratoire*” et chaire de Pédagogie et Philosophie à Chicago dès 1896.

2) Cf L. Demailly et D. Zay, *L’émergence de politiques de recherche dans les UFM*, Lille 1 / Paris 8, 1993

3) Cf B. Girod de l’Ain, “*Quand la recherche détruit l’enseignement*”, p 643-648 in *Savoirs*, 5-4, octobre 1993

CIRCULAIRE DE RENTREE

SOMMAIRE

Le mot de Monsieur l'Inspecteur d'Académie des Vosges

I - Quelles priorités départementales pour l'école ?

1-1 - Les sciences

1-2 - L'ouverture culturelle et artistique

1-3 - La maîtrise de la langue

II - Quel sens donner à l'école ?

Les dossiers actuels et les dossiers structurants.

2-1 - Les dossiers actuels :

2-1-1 - Les contrats éducatifs locaux

2-1-2 - L'école du XXIème siècle

2-1-3 - Les Technologies de l'Information et de la Communication

2-1-4 - La Bibliothèque Centre Documentaire

2-1-5 - Les Zones d'Education Prioritaire - Réseaux d'Education Prioritaire

2-2 - Les dossiers structurants :

2-2-1 - Le projet d'école

2-2-2 - Les évaluations nationales

2-2-3 - L'adaptation et l'intégration scolaires

2-2-4 - Les réseaux d'écoles rurales

2-2-5 - L'articulation école-collège

III - Une attention particulière

3-1 - La maltraitance

3-2 - Les voyages et sorties

3-3 - Les aides éducateurs

Année scolaire

1000 2000

Comme une zone franche de pleine expression à visée consensuelle

Cette liberté d'expression que je n'avais pas connue auparavant, auto-cadré que j'étais par le triangle fermé que constituaient ma classe, le groupe d'étudiants l'analysant-agissant et mon moi professionnel, m'ont semblé être décisifs. Ce fut alors pour moi créer une rare situation de référence touchant aux valeurs de l'Ecole ; elle se révéla propre, pour chacun des "sujets" participants, à permettre en effet un "travail d'élaboration du sens -de soi, de l'Autre, du monde-, qui donne lieu à "l'espace axiologique de formation ". (1) Il s'agissait d'un stage à dénotation radicalement disciplinaire dont l'intitulé référait à l'objectif (élève) de "passer en 6ème". Néanmoins, il m'avait été proposé, d'une part, d'introduire une réflexion transdisciplinaire sur le thème des "élèves en difficulté" et, d'autre part, de prolonger celle-ci par une analyse-débat portant sur une conférence filmée traitant de "la motivation de l'enseigné et de l'enseignant". (2) Le premier temps, qui correspondait tout à fait aux questionnements et aux présupposés qui devaient par la suite étayer l'amorce de cette recherche, fut l'occasion pour moi d'inviter les enseignants à formuler par écrit la nature des difficultés de leurs élèves respectifs. Mais les échanges qui s'ensuivirent nous permirent de constater qu'étaient étroitement liées, "difficultés de l'élève" et "difficulté du maître".

Et comme le cadre institutionnel n'était pas de circonscription mais d'IUFM, celui d'une zone franche, en quelque sorte, cette "difficulté du maître" finit rapidement par se dire avec beaucoup de vérité et d'humilité, ce qui dénotait par rapport aux écrits initiaux dans lesquels pointait, comme nous le verrons ensuite, la stigmatisation de l'élève. L'élève-qui-réussit étant surévalué, une forte dis-tension se crée, désocialisante... (a)

Protagonistes d'une même situation de difficulté, l'élève et l'enseignant souffrent simultanément. Ce fait social pressenti à l'interne, mis en évidence à partir "d'un donné existentiel, fait d'expériences réalisées et/ou imaginées", nous plaçait en situation d'être chacun "l'acteur-chercheur (qui) agit et communique". Pour peu que du temps nous eût été procuré, le groupe aurait été à même d'élaborer "un consensus" permettant la phase décisive du "passage du donné à la donnée", "cette phase, très souvent obscure, qui aboutit à élaborer le matériau sur lequel va prendre forme la vision et le contrat opératoires." (3)

1) G. Fath, citant sa thèse *L'école laïque en France et son espace axiologique : Aspects historiques et cliniques*, 1987, dans "Les valeurs en éducation et en formation", p 7-15, Spirale n° 21, 1998, p10

2) Conférence de J. André, 1998

3) J.P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, Univ. de Mons-Hainaut, "La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines", p 71-79, Revue Française de Pédagogie, n°105, oct.nov.décembre 1993, p 75

EXAMEN DES PROPOSITIONS DE REDUCTION OU DE PROLONGATION DE CYCLE

Rencontre avec les familles dans la semaine du 5 mai au 10 mai 2003

Avant le 16 mai 2003 :

Examen des propositions de réduction ou de prolongation de cycles par les conseils des maîtres de cycle

Pour le 22 mai 2003

Envoi des notifications aux familles (ECOLE → FAMILLE)

Avant le 6 juin 2003

Retour des réponses des familles (FAMILLE → ECOLE)

11 juin 2003

Date limite du dépôt des recours auprès de l'Inspecteur d'Académie

(famille → directeur d'école → I.E.N. → I.A.)

Examen des recours courant juin à l'Inspection Académique

- Notification des décisions de recours mi-juin :
Inspection Académique - I.E.N. - école - famille

Elément "évaluatif" devant motiver un "prolongement de cycle 2" (CE1)

Grammaire

n° 3 p 4

n° 4 p 8

Quelle note mettre? ~~Quelle note mettre? jouez de la guitare avec votre compagne (in)~~

1

20

~~Le seigneur entre dans le château
Habité par une cow. parcourir
Beaucoup de châteaux tous son tour
ce. B. Xraisson dans~~

~~Dans Il parcourt à travers personne
dans dernier Il se de rétro~~

BILAN 2ième TRIMESTRE Année 200 /200

COMPETENCES PRINCIPALES ABORDEES	AU NIVEAU	EN PROGRES	EN COURS	MOYENNE ELEVE	MOYENNE CLASSE
MATHEMATIQUES:					
Maîtrise de la table d'addition et mult. X2X3 Calcul mental sommes < 100 et soustractions < 20	X			9,5	8,7
Technique opératoire de l'addition , de la soustraction sans retenue et de la mult. simple	X			10	8,8
Numération de 0 à 999 En lettres et en chiffres	X			10	9
Géométrie : utilisation de la règle, droite, segment, translation, symétries, angle droit, équerre...	X			9,4	8,4
Analyser des problèmes de recherche simples avec les trois opérations connues	X			10	5,7
FRANCAIS:					
Lecture à voix haute : graphies/phonies, aisance, Vitesse, ton, liaisons...	X			9,8	8,3
Lecture silencieuse compréhension	X			9,7	7,7
Ponctuation (majuscules, points) Ecriture, soin, Expression écrite	X			9,7	7,9
Conjugaison, : Présent et futur être, avoir, aller et verbes en -er , verbes, sujets...	X			9	7,1
Orthographe , Grammaire, copie, mots invariables, dictées, lettres,...	X			9,6	7,9
Dire de mémoire un poème	X			9,7	9,6
SPORT : danse folk., endurance Sports collectifs	X			10	8,7
DECOUVERTE DU MONDE SCIENCES ET TECHNOLOGIES	X			9,8	8,2
EDUCATION MUSICALE	X			9	8,8
EDUCATION ARTISTIQUE	X			9	7,7
DISCIPLINE – REMARQUES	SIGNATURE DES PARENTS				
Très bon travail, élève sérieux, gentil et appliqué avec un excellent suivi en famille.					

L' "appréciation" de fin de 1^{er} trimestre était :

Excellent travail ce trimestre, Henri doit continuer sur cette voie.

Quelques fautes d'étourderie pourraient être évitées avec une meilleure relecture et une vitesse moins grande.

Écriture questionnante autour de la notion de “motivation”

Le deuxième temps du stage donnait à chacun l'occasion de se retrouver et de **se dire** à travers les propos du conférencier sur la **motivation** dans la relation d'éducation, et je fis en sorte que le retour en circonscription se fit après une tâche d'écriture de groupe devant résumer ce discours. (A 3) La relation d'autorité, déjà, avait été l'objet esquissé initialement, et ce dernier texte contribua à renforcer l'idée que la relation d'éducation-enseignement repose sur **une réciprocité fondamentale** :

*“Comment motiver les apprenants ? Rien n'est plus **démotivant** que d'avoir un enseignant **démotivé**. L'enseignant doit travailler pour développer sa motivation. (...) En apprenant, l'élève **apprend à aimer et à détester**. “Je suis les liens que je tisse avec l'Autre. Et plus l'Autre est riche de **différences**, plus je suis riche des liens que je tisse avec lui”, soutient Albert Jacquard. (...)”*

Ce texte présentait l'avantage de mobiliser des notions connexes à celle de motivation et, du coup, produisait l'amorce d'une réflexion concertée divergente qui n'était pas sans mobiliser. Ainsi en fut-il de la notion de plaisir que l'écriture du groupe restitue avec précision :

*“On parle trop de **cognitif**, pas assez d'**affectif**. (...) La motivation sous-entend du **plaisir**, notion peu acceptée par l'éducation nationale. (...) C'est aussi un sujet scabreux et chaque personne en a **son économie personnelle** (plaisir de faire souffrir, de se faire souffrir).”*

Mise en débat d'autant plus intéressante que la notion de plaisir est relativisée et qu'en outre elle est associée à celles de *travail* et de *risque accompagné* auxquelles elle est trop souvent opposée dans le lancement des tâches et dans l'évaluation des travaux d'élèves, et dissociées de celles de *souffrance* et de *compétition* :

*“La réussite passe souvent par le travail, mais **travail voulu**, non générateur de souffrances (travail du musicien, du sportif). (...) Parents et enseignants promettent la souffrance, mais plus la situation est difficile, et plus il faut être motivé et prendre des risques ! (...) L'entraîneur importe l'angoisse et exporte le désir de réussite qui est fondé sur le plaisir et la prise de risques. (...) **La compétition ne motive que les plus forts, laisse les moyens dans l'indifférence, et pousse les plus faibles vers des stratégies d'évitement.** (...)”*

Cette question du risque, accompagné et raisonné mais si important pour la réussite du projet d'apprendre et de celui d'enseigner, ouvre sur celle de l'appui que peut constituer le regard de l'Autre, qu'il soit pair ou tiers privilégié, en lequel il est indispensable de pouvoir puiser la confiance mais aussi l'estime de soi : "Si l'on veut que l'enfant soit plus tard capable de susciter de la part des autres des attitudes pouvant nourrir son estime de soi, il va falloir le lui apprendre". (1)

Des maîtres inter-locuteurs comme enseignants "pionniers"

En cela résideraient les clés de l'autonomie :

"L'élève attend du maître **une leçon de vie dans la leçon**. (...) Parmi les **enseignants**, il y a des **maîtres**. Les enseignants ont eu des maîtres et le sont à leur tour. (...) Il y a des **tiers privilégiés** (ou "référents culturels") : les parents, les pairs à l'école, les enseignants qui ne doivent pas chercher à plaire. (...) L'éducation à l'**autonomie** relève de la **déontologie** du maître. (...) La motivation est l'alpha et l'autonomie est l'oméga. (...) Attention de rigueur pour veiller néanmoins à l'autonomie en dépit de la **dépendance affective**. (...) "Dans la vie scolaire, on a parfois la chance de rencontrer un maître exceptionnel qui rachète toutes les petites bassesses des autres", souligne Palmarini."

S'il est vrai que "la recherche de l'estime est le facteur premier et essentiel du développement(,que) le sentiment de dignité habite l'être humain (et que) souvent on peut constater que l'homme attache davantage de prix à ce sentiment qu'à sa vie (même)", (2) il n'en est pas moins vrai que la notion de **motivation**, comme celle de **plaisir**, réfère à la subjectivité la plus aléatoire, la moins accessible, et qu'en ce sens elle résiste à l'analyse et à l'anticipation constructive.

C'est pourquoi, plutôt que de la considérer comme "caractéristique de la personne ou de la personnalité", on peut la lier "à la relation, à l'interaction, à la situation", et l'étudier moins à la lumière d'une approche psychologique qu'à celle "d'une approche **anthropologique et sociologique**, en termes d'appartenance à une communauté, à une culture, à une classe sociale, à une organisation, en termes aussi de stratégies d'acteurs, de rapports de pouvoir, de conformisme." (2) La vocation d'**inter - locution** de l'enseignant est donc centrale. (a)

1) F. Lelord et C. André, *L'estime de soi*, Odile Jacob, 1998 - 2002, p115

2) J. André, "Agir sur soi - L'autonomie de l'enseignant", Les Cahiers pédagogiques n°384, Mai 2000, p 42,

Retour en langue orale sur les fonds marins réalisés en arts visuels la veille.

R1 M: Tu as ton travail devant toi. Regarde-le et explique-moi ce que tu as fait.

R2 E: Ben... j'ai fait de l'eau et des traces.

R3 M: Pourquoi as-tu fait de l'eau?

R4 E: C'est pour le poisson Arc-en-ciel!

R5 M: Ah bon... et comment as-tu connu Arc-en-ciel?

R6 E: C'est dans le livre que tu nous as montré pour nous raconter l'histoire.

R7 M: Et là (la maîtresse désigne sa production), toute l'eau, qu'est-ce que cela représente?

R8 E: De la mer.

R9 M: Et comment t'y es-tu pris pour faire la mer?

R10 E: J'ai fait des vagues et pis comme j'étais debout je pouvais mieux promener les outils.

R11 M: Oui, c'est très intéressant ce que tu me dis. Dans ton groupe, quel mélange avez-vous utilisé?

R12 E: De l'encre avec de l'eau. Et en plus, c'est de l'encre bleue claire pour faire la mer!

R13 M: Et quels outils as-tu utilisé pour faire le fond?

R14 E: (Jason pensif) C'est quoi le fond?

R15 M: C'est lorsque tu as peint toute ta feuille avec l'encre.

R16 E: Ah oui...

R17 M: Alors, dis-moi... qu'as-tu utilisé comme outils pour faire la mer?

R18 E: Une petite éponge et un rouleau.

R19 M: Et pourquoi as-tu choisi ces outils?

R20 E: C'est pour aller vite et pour après faire des traces.

R21 M: (la maîtresse montre du doigt diverses traces) Qu'as-tu voulu montrer en faisant ces traces?

R22 E: J'ai fait des chemins pour les amis d'Arc-en-ciel, tu vois comme ça avec la fourchette (Jason reproduit le geste indiqué par le tracé de la fourchette réalisé la veille).

R23 M: As-tu fait d'autres choses?

R24 E: (Jason réfléchit quelques instants) Oui, avec le bus, j'ai aussi fait des traces!

R25 M: Ah bon... explique-moi.

R26 E: Et ben, j'ai fait une route pour que tout le monde monte dans le bus pour aller voir son ami Arc-en-ciel.

R27 M: Et maintenant, à ton avis, que pourrais-tu en faire sur cette jolie mer?

R28 E: On a qu'à mettre Arc-en-ciel!

Un autre rapport à la langue pour un autre langage

Dans le prolongement de cet apport, il apparaît que si l'on parvient, en accédant par une **écriture objectivante** à un autre rapport professionnel à la langue, à "*se désengluier des images toutes faites associées au concept de motivation*" pour "*essayer de trouver un autre langage et une approche moins normative*", (1) alors la notion de motivation -qui est *d'accomplissement-* peut trouver un sens socio-cognitif dans l'**interaction en continu**.

Elle prendra sens et trouvera réalité à travers de possibles **régulations proactives**, et par opposition au sens plus intrinsèquement cognitif que revêtent des *régulations rétroactives* propres à la remédiation. (2)

Et dès lors le souci efficient de l'entretien de la motivation de l'apprenant peut se traduire tout à fait **concrètement**, pour peu que l'on veuille notamment à "*manifester de la bienveillance, s'adresser à la personne mais évaluer le produit, traiter la production comme un (simple) moment dans un apprentissage, renvoyer à l'activité de (cet) élève (et) choisir une formulation, un ton, qui ne mettent pas l'erreur hors la loi.*" (3) . et, du coup, **empêche d'apprendre**.

Car **apprendre c'est vouloir apprendre**, c'est **se mettre** en projet par accès à l'autonomie et à l'auto-régulation, sachant qu'un apprentissage auto-régulé "*suppose qu'il faut à l'apprenant un moteur fort, de vrais enjeux, qui le touchent en profondeur, un désir de savoir et (donc) une décision d'apprendre.*" (4) Ici est décisive pour l'élève la **mise en situation** initiale. (a)

Dès lors aussi, et de façon tout à fait symétrique, l'enseignant lui-même gagne d'autant plus en motivation qu'il reçoit **des signes positifs** quant aux tâches qu'il s'était fixées, qu'il saura s'imaginer pouvoir réussir, ou encore qu'il se sentira capable de contrôler et de **réguler par lui-même sa propre pratique**. Ici est précieuse pour le débutant le **recours à l'écriture interactive**. (a)

1) P.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 1994, ESF, p 162

2) Cf L. Allal, "*Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : un processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*". In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Delachaux et Niestlé, p 86-126, 1988

3) O. Veslin, in C. Hadji, *L'évaluation démystifiée*, ESF, 1998, p 103-104

4) P.Perrenoud, *L'évaluation des élèves - De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 1998, p 128

Golberg 8-4-03

Monsieur l'Inspecteur

Nous sommes contents de vous offrir notre livre : le chêne se déchaine. C'est une histoire que nous avons inventée en expression écrite. Nous avons aussi fait les dessins. Maintenant, nous essayons de mettre cette histoire en scène. Nous espérons que vous allez l'apprécier.

Au revoir Monsieur l'Inspecteur

Alexandre
Cindy Lucas Charles
Charlotte ~~Manon~~ Manon
Marina ~~Manon~~ Manon
Lybrain Manon
Mathay
Alexis E
Alexis Steven = Fy
Manon Holla

Cette lettre collective, qui est en elle-même un authentique projet d'écriture (si les élèves connaissent la personne de l'Inspecteur et ont quelque idée de ses attributions et de sa vie quotidienne) est l'un des meilleurs témoins de la mise en projet de ceux-ci. Ce document d'anté-fin de projet donne à imaginer son lancement initial et, surtout, traduit l'idée qu'il est encore possible à l'Inspecteur de se rendre dans la classe pour "profiter" de la mise en oeuvre du transfert, conclusif aussi bien qu'évaluatif, qui avait été prévu dans le montage de cette aventure littéraire collective.

1) Prise en charge de la classe sans difficultés en ce début d'année (relations avec le groupe, les individualités, les parents à réunir : bref cr dont m'entretenir si possible).

2) L'espace classe n'est pas totalement investi, ni par vous puisque vous y débutez et que le matériel y est dense, ni par les élèves pour lesquels des espaces ateliers seront aménagés (ordinateur, lecture, etc.).

3) Cette organisation de classe vous permettra, notamment, de permettre à B. de travailler à son rythme et à son niveau avec, comme diagnostic fiable, les indications déjà données par Me et comme horizon didactique pour vous, les compétences de fin de cycle 2 devant orienter vos programmations.

Bon lecteur, Benjamin a sans doute à mûrir par ailleurs, au même titre que les élèves de son âge ; il a beaucoup à gagner en terme d'autonomie par le biais de projets transversaux menés en liaison avec certains camarades de CP comme de CE1. Comme vous le savez, ces projets peuvent également s'articuler avec ceux de groupes d'élèves du RPI, voire du réseau (Cf l'annonce de projets "théâtre" à partir desquels échanger).

4) Le support Gaffi devra laisser quelque place, sans difficulté pour vous j'en suis sûr, à des supports plus littéraires pour des parcours plus personnalisés (pensez aux collections proposées par l'ARIPAC, sur notre site). Je vous invite à m'informer des projets d'écriture que vous pourrez mettre en œuvre au premier trimestre, en lien avec ces lectures comme avec d'autres activités.

5) La toute première initiation en langue étr. au CE1 est une précieuse ambition, tant pour les élèves que pour vos propres compétences à développer en ce domaine. Le prêt temporaire d'une valise peut vous y aider.

6) Le sérieux de vos préparations peut prendre en outre une dimension très fonctionnelle permettant un enseignement différencié, par groupes CP-CE1 à certains moments, durant lesquels vous devrez pouvoir planifier votre présence sans difficulté.

Marcel Canton, CP, à ... PE3 à ... - 6 CP, 9 CE1
(Entretien avant classe le 16-9-2002 (13h15-13h45) Entrée à 14h)

Vos réactions à mes suggestions (n°), vos sollicitations d'ici ma prochaine visite :

1.) ... Bonnes relations avec les élèves ainsi qu'avec les parents.
Première réunion avec tous les parents du RPI et mes 2 autres collègues le 20/9/02 : ordre du jour : sur la présentation de la nouvelle enseignante de Savigny / sur les élections des représentants des parents d'élevés / sur les comptes des coopératives et sur les projets prévus cette année.
J'ai ensuite réuni les parents de mes élèves de CP afin de leur expliquer brièvement nous allons travailler cette année, mes attentes... Réunion qui s'est déroulée le 27/9/02.

2) Tout ces espaces seront opérationnels après les vacances de la Toussaint. Les ordinateurs doivent recevoir d'un projet réseau mais qui n'est pas encore arrêté à l'heure actuelle.

Je souhaite en effet travailler en lecture sur d'autres supports que le manuel de lecture Gaffi et plus précisément sur des textes antiques. J'entends par là les textes issus de la vie de tous les jours comme sur des albums de littérature pour jeunesse. Il y a également les textes que nous recopions de la correspondance établie avec une classe d'UBEXY niveau CP-CE1.

Notre groupe départemental en stage à l'IUFM avait donc bien saisi, par delà l'allant de soi qui veut que l'élève soit ou ne soit **pas motivé de fait** quelle que soit la situation, tout l'intérêt décisif de cet "**agir sur soi**" pour l'Autre. Et la densité de l'écriture de ce groupe, dans ses jets individuels comme dans sa synthèse de restitution (A 3) construite par croisement des écrits de chacun, reflète une implication qu'il est peu courant de rencontrer au fil des situations d'**écriture professionnelle**. Cela laissait présager pour chaque stagiaire, au moins une **dynamique formative nouvelle**, sinon une **dynamique d'entrée en recherche**. En formation continue, L'IUFM a donc vocation à favoriser ce type d'expérience réflexive qui fait évoluer *le rapport professionnel à la langue* en procédant du formalisme initial des **agents** à une investigation des **acteurs** propice à l'évolution des pratiques.

Cette expérience aura, elle aussi, compté de façon significative dans l'**approfondissement ultérieur** de ma propre démarche de recherche.

2-2-3 Le "défi ZEP" comme action-recherche *en territoire "à dire"*

La ZEP, un autre contexte clé. Mais une chose est de réaliser en ZEP une recherche-action avec et dans **sa classe** de maître formateur et d'en rendre compte (1), une autre chose encore est d'analyser la **politique nationale** des ZEP à la lumière de cette expérience. (2) Une autre chose enfin est d'amorcer **sur un territoire** une action-recherche, une action de **communication-formation** qui "exhorte" à la recherche -pour une évolution de leurs pratiques- les enseignants "scolarisant" ce territoire, une action qui, d'abord, **dise** celui-ci.

2-2-3-1 La construction d'un *espace-temps* inventé par *invocation*

Davantage que les deux premières pareillement relatives à la question des ZEP, cette troisième action a été **un autre déterminant fort de mon entrée en recherche** proprement dite. Si l'expérience à l'IUFM que j'ai restituée ci-dessus avait un caractère de **ponctualité** et d'enrichissante ouverture *divergente*, celle-ci au contraire se définit d'abord par sa double inscription **dans l'espace et le temps** :

- le temps, pour une inscription dans la durée, de ce qu'on appelle ordinairement le

1) M.Canton, G. Fath Dir., "*Le Conte en ZEP - Eléments d'une démarche pour une amorce didactique*", Mémoire de Maîtrise, 1996-97

2) M. Canton, G. Fath Dir., "*ZEP - Les enjeux sociétaux d'une politique scolaire*", Mémoire de DEA, Nancy II, 1997-98

lancement de la ZEP, (temps hétérogène, discontinu et non donné par avance au plan institutionnel),

- l'espace, en ce qu'il est **humain et communicationnel**, pour une inscription -dans les pratiques- de consensus ou de **protocoles écrits**, construits par **convergence**. **(a)**

Sur ce point, si l'entité classe se donne d'emblée, la possible entité territoriale ZEP est quant à elle institutionnellement décrétée ; elle ne présente a priori aucune cohésion, sachant que les facteurs communs ayant valeur de **déficits** suscitent en tout premier lieu une **réactivité de défense** contre l'appartenance en négatif à une zone en échec -"effet ghetto" aux plans socio-culturel et économiques, effet de mise en cause de la professionnalité enseignante.

Si cette action a notablement contribué à me rapprocher d' une posture de chercheur, c'est qu'elle a nécessité, comme toute recherche, un dépassement de paradoxes et de résistances qui ne remettait nullement en cause son utilité sociale -ou socio-scolaire. Pour effectuer ce dépassement, et pour construire encore au-delà de lui, il m'a fallu, dans cet **espace-temps hypothétique** et nouveau pour moi, apprendre à successivement me réaliser comme **sujet**, comme **acteur** et comme **auteur**.

2-2-3-2 Utilité sociale et paradoxes réflexifs

Cette action locale à initialiser, à mener tout en l'imaginant, trouve sa source première dans la volonté ministérielle de "**relancer les ZEP**" après avoir tenté un bilan de ce dispositif (1).

La "**perte d'efficacité**" liée parfois à un certain "**gigantisme**" (2) était une "**question qui devait être réglée pour la rentrée 1999**" (3). Cela nécessitait un redéploiement par "**redéfinition de la carte des ZEP (avec) classement de 10 % d'établissements supplémentaires**" (4).

Cela passait aussi par une **remobilisation réflexive nationale** s'effectuant par le biais de forums académiques dans le but de remettre sur le métier ce concept politique et de lui

1) C. Moisan et J. Simon, Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, Rapport à l'IGEN, Septembre 1997

2) Le Monde du 30 septembre 1997

3) L. Jospin, Assises Nationales des ZEP à Rouen le 5 juin 1998

4) S. Royal, Conférence de presse du 26 novembre 1998

Fiche préparatoire d'une Action pédagogique
devant cibler un champ d'apprentissages scolaires
avec identification des modalités et des moyens de mise en oeuvre

- 1) Objectif national visé : n°..... (cf de 2 à 10 / BO n° 29 du 16 juillet 1998)
- 2) Intitulé (éventuellement provisoire)
- 3) Domaine : - "Expression" - Maîtrise de la langue (Théâtre, conte, poésie, journal, BCD ...)
- ou Expression corporelle (Danse, mime, gymn. rythmique ...)
- "Ouverture culturelle" (Visites, classes découvertes / artistiques, expos, ...)
- "Liaison CM2 / 6ème (Harmonisation des pratiques, continuité des appr ...)"
- "Mieux - vivre" (Hygiène, santé, rythmes de vie, qualité des cadres de comm..)
- "Contrat local de Sécurité" (formation - information citoyenne des élèves)
- 4) -Action de liaison GS - CP - CM2 - 6°
- Action de niveau - de cycle - intercycles
- 5) Elèves engagés dans cette action :
- Etablissements : - Classes :
- 6) Objectifs majeurs (identifiés et évaluables) de l'Action pédagogique entreprise :
- apprentissages d'ordre disciplinaire - d'ordre transversal
- 7) Modalités de l'action mise en oeuvre (types d'activités, encadrement, lieux, délais, échéances...)
- 8) Indicateurs de l'évaluation devant guider l'action et en valider la réalisation à pérenniser :
- Ev. diagnostique - Ev. régulatrice / intermédiaire -Ev. finale (avec indicateurs significatifs)
- 9) Moyens de réalisation acquis à ce jour :
-a : encadrement spécifique -b :financement -c :supports didactiques- d :transports - e : heures de concertation
- 10) Moyens complémentaires sollicités : (- a - b - c - d - e)

(...)

conférer une dimension et un statut plus scientifique: “Le concept de ZEP est éminemment politique , en lien avec les grands choix démocratiques de notre société, mais il n’est pas (encore) un concept sociologique. La diversité des sources, des statistiques, la confusion parfois des informations dont nous disposons tiennent peut-être au fait que les sociologues n’ont pas créé le concept ZEP (...) Marceline LAPARRA (Un. de Metz) a montré la complexité des phénomènes ; je crois que nous avons besoin d’une connaissance scientifique des ZEP.”(1)

2-2-3-3 En contexte de “oui-mais”

Au “oui...mais” national que signifie cette relance raisonnée répondent des “oui...mais” académiques comme celui qui est alors exprimé et analysé dans l’académie de Nancy-Metz : (Au participants du colloque porteurs de bilans) “on a un curieux sentiment de “oui...mais” en permanence quand on lit vos synthèses (...) le “mais” étant dit à peu près aussi fort que le “oui”. Très souvent, nous verrons que ce qui est du côté du “mais” vient contredire ce qui est du côté du “oui”.(...) (Notre) académie a l’air d’être, d’une certaine manière, sans problèmes (puisque) nous n’avons pas de monstres urbains, de “cité des quatre mille”.(...) Ce “réussit bien” aurait dû être interrogé très profondément. (...) **Je crains que la crise sociale ne soit devant nous.**” (2) - (Le 4 mars 2002, on “célébrait” le “20° anniversaire des ZEP”...) (a) L’incontestable utilité sociale que l’éthique de cette relance visait à travers son parti-pris **démocratique** se heurtait donc à l’insuffisance générale du **diagnostic**. Et un premier grand paradoxe résidait dans l’écart entre la *force* de cette volonté politique et la *faiblesse* de son diagnostic qui aboutissait, en termes de directives et de conseils, à un **vide décisionnel**.

Il en découla **au plan local un autre grand paradoxe** concernant directement ma praxis de conseiller pédagogique ; il tenait au fait qu’il fallait,

- d’une part s’impliquer assez dans cette **zone globalement déficitaire** pour
. enquêter et réunir-écrire les **indicateurs** économiques, socio-culturels et

1) F. Clerc, IUFM de Lorraine puis Univ. de Lyon, *Relance des Zones d’Education Prioritaires, Actes du forum académique des ZEP*, Académie de Nancy-Metz, Montigny les Metz, 22 avril 1998, Cf aussi F. Clerc, “*Professionnalisation et formation professionnelle : représentations des professeurs stagiaires en formation à l’IUFM de Lorraine*”, Recherche et formation, n° 23, 1996, p 87-104.)

2) M. Laparra, même *Forum académique Nancy-Metz*. Elle dira le 22.04.2002, à la réunion du groupe académique de pilotage des ZEP : “ça s’aggrave” et “comment objectiver le “ça”” ? On s’y demandera “que restituer” de la journée du 4 mars, 2002 XXème anniversaire des ZEP, et “avec quel objectif” . (IA Moselle)

Les axes majeurs d'action

A la suite, dans un premier temps, des réunions de secteurs d'écoles regroupant les 30 enseignants de la maternelle et de l'élémentaire, puis dans un deuxième temps des premières animations pédagogiques centrées sur la dynamique ZEP initiée et nous donnant l'occasion de faire le point sur nos pratiques, d'entreprendre aussi des réflexions prospectives communes, nous avons clairement défini les axes essentiels à développer sur l'ensemble du bassin éducatif de Charmes et les avons arrêtés de façon institutionnelle. Quatre axes : deux disciplinaires, deux transversaux.

La notion d'axes d'action nous a paru convenir pour désigner l'état d'avancement de nos démarches réflexives communes : de grands choix directionnels adoptés unanimement et résolument, mettant en pratique des principes éducatifs, pédagogiques et didactiques sur lesquels il ne pourrait être transigé à cette rentrée 99.

Néanmoins, cette mise en perspective contraignante - au bon sens du terme - ne sous-entend nullement que sont définitivement programmés dans le détail tous les éléments constituant nos pratiques enseignantes au quotidien (progressions disciplinaires, grilles d'évaluation, calendriers de rencontres culturelles etc...), éléments qui ne pourront que gagner beaucoup à s'étoffer encore à l'occasion des animations pédagogiques 2 et 3 et du stage par écoles de ce début mars, « Apprendre à parler en maternelle », dont la production transdisciplinaire et initiatrice d'outils communs de structuration - évaluation s'annonce déterminante.

En effet, et enfin, il s'agira bien d'actions, qu'elles soient d'éducation et pédagogiques auprès des élèves, de communication et d'ouverture auprès des parents et partenaires, ou de formation et didactiques entre enseignants volontaristes et solidaires.

Ces actions verront les classes élémentaires bénéficier de l'accentuation effectuée tant en maternelle qu'au collège avec le même souci pédagogique d'aide à l'appropriation des savoirs et de l'autonomie citoyenne, et définie par les mêmes concepts pour les mêmes types d'attendus. Ces axes majeurs concerneront la maîtrise de la langue, la formation à l'autonomie citoyenne, la prévention des risques - hygiène / santé et l'ouverture de l'école.

- Maîtrise de la langue orale et écrite

L'analyse des évaluations CE2 et 6ème, appliquée alternativement à leur successivité sur au moins 3 ans et à leur relativité dans la circonscription, le département et le national, nous a amenés à faire converger, d'une part, la nécessité impérieuse en ce domaine d'aider plus efficacement nos élèves et, d'autre part, la spécificité première de la vie d'élève locuteur - graphiste en maternelle. Dès cet amont, des priorités sont fixées qui vaudront jusqu'à l'aval collège qui les a tout autant validées :

- Evaluer très précocement, à fin de diagnostic, les compétences langagières

- . lecture par sociogrammes, grilles de relevés, enregistrements sono- vidéo
- . sur des temps significatifs (mises en mots du faire, communiquer, ressentir)
- . afin d'exploiter au mieux un éventail de fiches pédagogiques « parler pour »
- . avec l'objectif de rendre possible un suivi de ces compétences de 2 à 12 ans .

scolaires devant composer un portrait territorial de zone censé être instrumental et utilisé, (a)

. informer les enseignants au plan **administratif** et les mobiliser au plan **réflexif** en vue de projets pédagogiques censés être validés et soutenus, (A 2)

- et d'autre part **travailler au présent pour un futur hypothétique**, dans la mesure où la validation par l'institution demeurait **aléatoire**, dépendante qu'elle était de contraintes externes (politiques, budgétaires).

Et la tâche était fort complexe qui consistait , en contexte général de **“oui-mais”**, à **lancer une action-recherche sans savoir**, collectivement, si le travail de recherche commandé se verrait ou non **finalisé** et sous-tendu par l'action, sans savoir si les moyens de celle-ci seraient ou non octroyés, lors de *“visites d'appui et d'accompagnement dans l'élaboration du contrat de réussite qui est l'expression d'un engagement entre le Recteur et les équipes de ZEP”* (1)

2-2-3-4 Un travail sur les représentations

On peut voir un dernier paradoxe résider dans la **difficulté de cette initialisation** -celle de l'aléatoire entrée en ZEP d'un tel territoire- et la facilité avec laquelle ensuite, pour une ZEP établie, il est possible de solliciter et d'obtenir des financements **d'activités** -plus que **d'actions** proprement dites- dont l'efficacité pédagogique est difficilement et inégalement évaluée (able), tant *“il y a à cela un obstacle majeur : nos cultures professorales en sont restées au calcul des sacro-saintes moyennes (...) avec le même réflexe de survie que nos élèves : les critères de notation sont nuls, les profs notent n'importe comment, de toute façon leurs contrôles sont débiles...”* (2)

C'était véritablement **chercher**, déjà, que de se mettre ainsi à l'épreuve, d'effectuer, comme je ne l'avais jamais fait **un travail social** auprès de pairs, pour une mobilisation (A2) communicationnelle et consensuelle sur la seule base de ce *“oui...mais”*, de ce paradoxe **d'une commande de demandes virtuelles** qui était une offre hypothétique et dont l'enjeu social relevait pourtant plus de la nécessité que de l'utilité. De plus, plutôt que d'accepter l'éventualité d'un **“contrat de réussite”** (a) à bâtir, les enseignants nourrissaient **discours et représentations** selon lesquels ils avaient d'abord décrété que l'hypothèse de la création

1) Cf J. Losfeld, Recteur, *Lettre aux responsables des ZEP et aux membres des équipes d'appui et d'accompagnement*, 22 janvier 1999

2) Cf P. Bouvreau et J.Y Rochex, *Les ZEP entre école et société*, CNDP-Hachette Education, 1997.

Le présent contrat est conclu pour la période

duau

entre l'Education Nationale

et -

-

-

-

-

Il engage l'Education Nationale et les acteurs locaux de la ZEP ou du R.E.P. dans une volonté commune de favoriser la réussite des projets.

Il délimite les territoires géographiques associés .

Il fixe les objectifs pédagogiques de la Z.E.P. ou du R.E.P. dans le cadre des priorités nationales définies par le Ministère de l'Education Nationale.

Il définit les actions qui seront mises en œuvre pour permettre la réalisation de ces objectifs.

Il mentionne l'ensemble des partenaires engagés dans un processus dynamique de réussite.

Il précise les moyens nécessaires en postes, heures et crédits, en fonction des objectifs visés.

Il prévoit les modalités d'évaluation qui permettront de mesurer les effets des actions réalisées.

SIGNATURES

Deuxième des 4 pages du

“Contrat de réussite de l'Education prioritaire pour assurer un égal accès de tous au savoir”

dont la signature entre l'Education Nationale et les partenaires locaux

marquait le “lancement” de la ZEP, l'inscrivant de fait comme entreprise globalement socio-scolaire menée sur un espace-temps officiellement institué et soutenue par des moyens à définir régulièrement.

d'une ZEP (indemnité, crédits) était **la preuve même de la difficulté de leur travail**, et que cette création devait être une marque de **reconnaissance** qui leur était due depuis plusieurs années déjà, plutôt que l'occasion d'un engagement à adapter leurs pratiques. Ce travail de mise en recherche d'un espace humain passait par **un travail sur moi-même** -un "agir sur soi"- . (1) . Et en tant que **promoteur** du conseil pédagogique, j'étais *motivé* par l'idée selon laquelle "*quand les enseignants ont un projet, les élèves ont un destin*" (2) Aussi ce **rapport personnel à la recherche** qu'il me fallait du coup entretenir pour moi-même, en travaillant sur les représentations des enseignants sollicités, devait-il,

par le biais d'un **rapport à la langue tout nouveau** -argumentation, explicitation, négociation entre pairs- me mobiliser successivement comme **sujet**, comme **acteur** et comme **auteur**.

2-2-3-5 Se réaffirmer comme sujet *traducteur* - *émetteur*, ailleurs

Après donc avoir été "*quelqu'un*" dans sa classe,

- "*quelqu'un*" pour ces vagues d'**élèves** à regarder en permanence avec les deux yeux *-l'oeil qui sourit et l'oeil qui réproouve-*, (en (a), ce cadeau de Jérémy, aujourd'hui ado "en attente".)

- "*quelqu'un*" pour les **pairs** associés par le quotidien professionnel et qui renvoient alternativement des marques de *confiance* ou de *défi*ance,

- "*quelqu'un*" pour la communauté des **parents** dont le regard global dit bien, et **plus justement que ne le croit l'École**, l'estime, l'admiration ou la rancœur justifiées, il n'est pas si facile de redevenir "*quelqu'un*", ailleurs et immédiatement, au cœur d'une nébuleuse enseignante à "conseiller".

Pourtant, comment conseiller -comme enseigner- sans conseiller des éléments de pratiques ou d'approches que l'on n'ait pas préalablement retenus comme "valables" pour soi-même ? Comment **rester agent sans agir** alors que l'espace et le temps de la fonction de conseiller portent à s'inscrire d'emblée comme **sujet** particulièrement **réel** dans la vivante diversité de la "culture pédagogique" ? (3)

1) J. André, in "*L'autonomie de l'enseignant*", Les Cahiers pédagogiques n°384, mai 2000

2) Cf J. André citant J.P. Sartre : "*Quand les parents ont un projet, les enfants ont un destin*"

3) Cf J.C. Forquin, *Ecole et culture*, De Boeck Université, 1992

DIPLÔME

L'INSTITUTEUR LE PLUS SYMPA

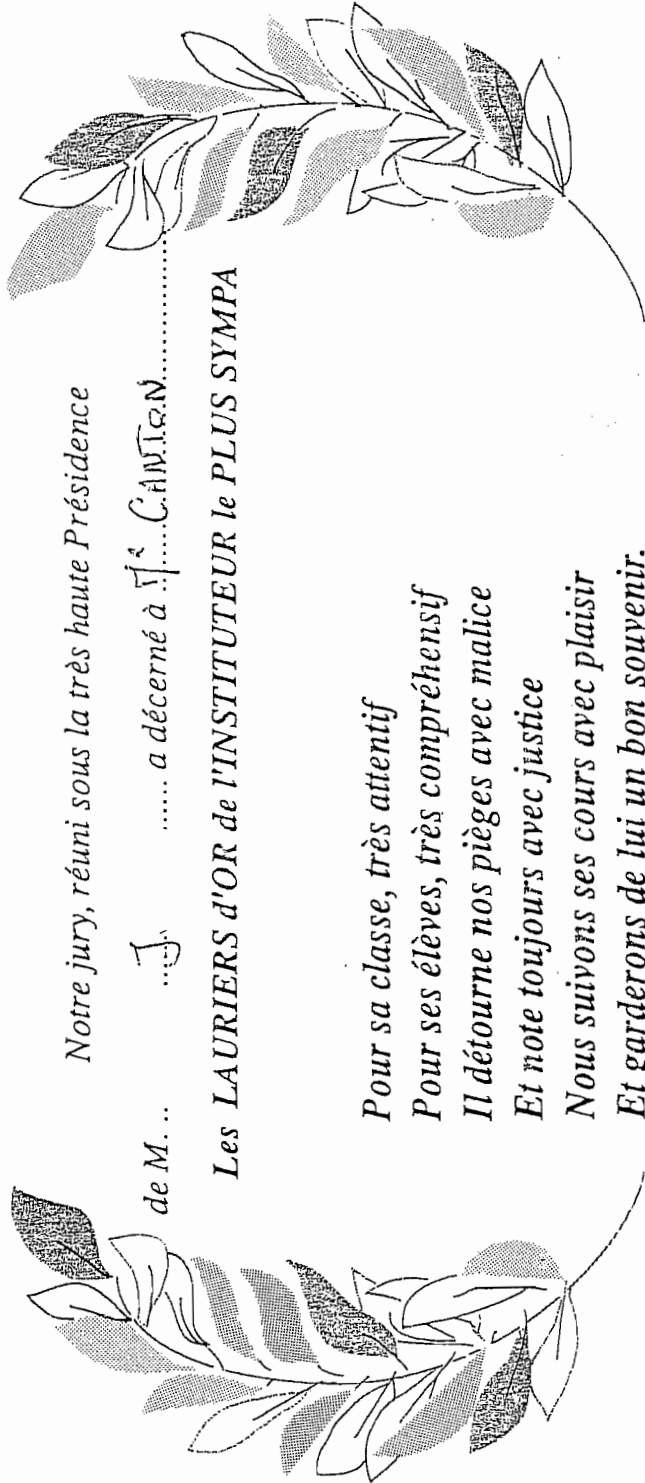
Notre jury, réuni sous la très haute Présidence

de M. ... J. a décerné à M^r C. AMIEN.....

Les LAURIERS d'OR de l'INSTITUTEUR le PLUS SYMPA

Pour sa classe, très attentif
Pour ses élèves, très compréhensif
Il détourne nos pièges avec malice
Et note toujours avec justice
Nous suivons ses cours avec plaisir
Et garderons de lui un bon souvenir.

Fait à ... E.P.I.N.A.L. le, 08 ... 07 ... 1998. Signature



Comment ne pas vivre “sa” laïcité au milieu de pairs à aider, incroyablement semblables et différents, et potentiellement demandeurs, au même titre que “la dite laïcité se vit et opère (...) dans les salles de classe, dans ces lieux ou des enfants incroyablement semblables et différents demandent à séjourner et à devenir malgré tout ?” (1) Les résistances à l’émergence de l’Autre comme nouveau **sujet de conseil** sont telles que l’inévitable temps de latence première, d’inertie initiale, peut durer jusqu’à perdurer au point d’installer ce nouvel “à être” dans une fonction quasiment **fictive**. De même qu’un “enseignement au rabais”, un conseil au rabais peut être tenté d’ “**acheter la paix**”. (2) C’est là un **rapport au vide**.

De même qu’Entre Eglise et Laïcité, un seul possible est imaginé à ce jour entre ce qui est perçu comme le monde “*profane*” du terrain, d’une part, et comme la *religiosité* du pédagogisme à outrance, d’autre part. Il réside dans “l’unique espoir de “*conciliation*” (qui s’énonce en terme d’ “*apaisement, (si bien que) la recherche de solutions “techniques” prend le pas sur l’analyse en profondeur*” (3). Le “**petit commissionnaire**” renonce alors à devenir **sujet** et demeure, à la satisfaction générale, le “**plombier**” de service”, ou encore le “**magasinier**” - quand s’entassent les “valises pédagogiques” acquises par vagues aléatoires.

C’est la raison pour laquelle l’assignation de la tâche globale qui met en situation de “**faire une ZEP**” comme celle de la tâche globale qui met en situation de “**faire classe**” place l’aspirant-sujet dans l’obligation de “**faire ses preuves**” ou de renoncer. Et cela implique, ainsi que je l’annonçais plus haut, de s’impliquer assez dans ses **actes factuels** et dans ses **actes de langage** pour que l’ordinaire “faire faire” devienne “**un faire avec et pour**” qui soit patent, c’est à dire, selon les cas, qui brise l’inertie réflexive de la conformité à ce qui existe par défaut, ou qui modifie les trajectoires infirmant **la possibilité des réussites**.

Ce que je désigne par *actes factuels* renvoie à l’affirmation du sujet comme *acteur* :

- non pas **réunir pour réunir**, ainsi que le fait l’agent conseiller envoyé sur injonction institutionnelle, mais **réunir pour-** et en promouvoir la suite,
- non pas **préconiser**, mais **intervenir dans et avec** pour transformer,
- non pas **cautionner, compatir** à l’occasion, mais **ressentir** avec et dépasser

1) G. Fath, *Thèse de Doctorat*, op. cité, 1987, p 1

2) C. Moisan, J. Simon, *Rapport à l’IGEN*, septembre 1997, p 52

3) G. Fath, *Thèse* p 20

l'affect pour *exorciser les peurs* et transcender *les risques fictifs* paralysants.

Ce que je désigne en outre **par actes de langage** renvoie à l'affirmation du sujet comme **auteur** et pose la nécessité d'une écriture professionnelle non triviale mais autonome et opérante,

- qu'il s'agisse d'**acter** pour mettre en mémoire,

- ou d'agir pour mettre en **débat** puis en **chantier**, en termes d'actions. (a)

Que l'on pense aux fonctions de **proaction** anticipatrice, d'**action** mobilisatrice et de **rétroaction** évaluative que peuvent revêtir les différents écrits professionnels de l'enseignant -qu'il soit débutant en formation, ou chevronné et praticien chercheur par éthique personnelle- et l'on sera en mesure d'imaginer l'éventail de ces **actes de langage du conseiller "en mission ZEP"** dont une typologie pourrait utilement être ébauchée.

Le lien organique qui s'imposait ici, dans mes pratiques d'impulsion, entre **rapport à l'action** et **rapport à la langue**, anticipe sur le prochain chapitre abordant l'éducation physique et sportive. Ce rapport, en ce qu'il devait être un principe générant des problématiques et conduisant à des aboutissements, m'a permis de prendre conscience de ce que devait être, en matière de recherche, la part d'un **engagement personnel** prenant sens à travers des **attentes collectives**.

2-2-4 EPS et Langage, une disciplinarité de référence

J'avais effectué mon arrivée en circonscription, pour ne pas dire en équipe d'inspection, comme conseiller pédagogique pour l'Education Physique et Sportive. Il m'avait fallu, pour obtenir ce poste, acquérir par examen la spécialisation correspondante qui venait compléter mon long parcours de maître formateur généraliste (1). Cette volonté de me **spécialiser** répondait à deux motivations d'ordres totalement différents : **stratégique** et **heuristique**.

En effet, d'une part, comme pour beaucoup de mes collègues ayant, de longues années durant, travaillé en école d'application comme généralistes c'était tout simplement multiplier mes chances de devenir conseiller pédagogique. D'autre part, ayant pressenti et vécu de

1) C'est là une contradiction, ou un écart par rapport à mon parcours de prédilection -généraliste ou apprenti-expert en Maîtrise de la Langue-, qui contribuera aussi à "forcer" mon entrée en recherche.

1) **Intitulé** : "Le soutien, efficacité et plaisir pour apprendre autrement"

2) **Objectif national visé** : N°2

3) **Domaines** : - *Maîtrise de la langue* -(+ *Math.*)

4) **Action** : *Enfants de cycle 2 en difficultés* (Mme / Soutien)

5) **Engagées dans cette action** : *Ecoles élémentaires Henri Breton et Dr Malgaigne (en liaison avec les grandes grandes sections)*

6) **Objectifs d'apprentissage majeurs** :

- *d'ordre disciplinaire* : - *Lire : construire du sens pour aboutir au plaisir de lire*

- *Math : démarches d'abstraction et raisonnement*

- *d'ordre transversal* : - *L'enfant devient acteur de son apprentissage*

- *Socialisation ,resp. règles, coopération, mieux être/groupe*

7) **Modalités de l'action mise en oeuvre** :

- *En petits groupes avec la maîtresse de soutien, hors de la classe d'origine*

- *Pour jeux (lecture, math, langage) vers romans et supports appropriés*

8) **Modes d'évaluation**

- *diagnostique: enfants signalés par le maître de la classe*

- *régulatrice : en réunions de cycle avec le maître concerné, le maître de soutien, le psychologue et le RPP*

- *finale : construction d'une grille d'évaluation à remplir une fois par trimestre par le maître et le maître de soutien (comportement, obj. spécifiques de connaissances, obj. d'ordre transversal)*

9) **Moyens acquis à ce jour** :

- *1 maîtresse de soutien , aucun financement spécifique à ce jour de l'action de soutien (quelques rares romans) + participation aux conseils des m. et de cycle.*

10) **Moyens complémentaires sollicités** :

Pour un budget annuel permettant achat et renouvellement de supports adaptés et différents, budget équivalent à celui d'une classe moyenne :

4500F

l'intérieur de ma classe de ZEP, l'importance que peut revêtir cette discipline -quand elle est enseignée comme telle, **dans son volume didactique**- je voulais en découvrir la force propre par le biais d'actions de concertation et de formation, comme j'avais pu le faire pour le champ **Maîtrise de la Langue en 1993-94** sur trois circonscriptions. (a)

2-2-4-1 L'EPS, discipline de l'opérationnalité discursive en ZEP ?

Ce furent à la fois le fait d'avoir été formateur en ZEP et de bénéficier de cette "coloration" disciplinaire, qui incitèrent mon inspecteur, en pleine période de relance du dispositif national, (1) à me désigner, avec -pour le moins- mon plein assentiment, comme étant "chargé de la création de la ZEP" de la circonscription. Les réunions académiques qui suivront me révéleront que les "hommes de terrain" sollicités - "*coordonnateurs*" (2) ou pré-coordonnateurs- ne sont pas pour la plupart des agents enseignant les disciplines fondamentales, mais plutôt des acteurs relevant de la **périphérie** disciplinaire, ou de la sphère culturelle et associative.

On peut y voir le souci d'instiller de "*l'innovation pédagogique*" (3) par le **détour** d'un processus de recherche concertée en décalé, décentré par rapport aux objectifs terminaux qui ont trait aux mathématiques et au français ; on peut y voir aussi le souci institutionnel d'éviter de **stigmatiser la communauté enseignante** en nommant des personnes-clés qui symboliseraient l'**obligation** de faire plus et mieux dans ces deux disciplines. On peut y voir

1) Les instructions données avaient déjà été nombreuses : Circ. N°81-238, 1^o juillet 1981, "*Les Zones prioritaires*", BO n°27 du 09-07-1981 / "*Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires*", Circ. n°81-536 du 28 décembre 1981 / B.O. spécial rentrée n°82 du 21 janvier 1982 / "*Zone en difficulté scolaire - Vie éducative*", Circ. n° 82-128 du 19 mars 1982, BO n°13 du 1^o avril 1982 / "*Suivi des projets dans les zones et les programmes d'éducation prioritaire*", Circ. n° 82-589 du 15 décembre 1982, BO n°46 du 23 décembre 1982 / "*Discours du Ministre*" du 8 juillet 1988/ "*Programme d'action dans les ZEP*" BO n° 34 du 13 octobre 1988, / "*Mise en oeuvre de la politique pour 1990-93*, Circ. N°90-028 du 1^o février 1990, BO n°7 du 15 février 1990 Circulaire n°92-360 du 7 décembre 1992, BO n°47 du 10-12-1992 / "*Développement des Comités d'Action Sociale (CAS)*", Circ. n°93-137 du 25 février 1993, BO n°10 du 11.03. / "*Aménagement du réseau*", Circ. n°94-082 du 26 janvier 1994, BO n°5 du 3.2.1994 / "*Les zones d'éducation prioritaires*", Circulaire n°97-233, BO n°40 du 30 novembre 1997 / "*Relance de l'éducation prioritaire - Mise en place des réseaux et des contrats de réussite*", Circ.n°98-145 du 10 juillet 1998, BO n°29 du 16 juillet 1998

2) Cf "*Le responsable et le coordonnateur de la ZEP*", B.2.1, in "La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires, Circ. n°92-360 du 7 décembre, BO N°47, 10, décembre 1992, p 3748

3) "*Les ZEP doivent s'affirmer comme des "espaces d'innovation pédagogique"*", idem, p 3747

Un Projet de Circonscription élaboré dans le cadre de la "Mission Lecture - Ecriture"

La "Mission Lecture - Ecriture" a été lancée début novembre 1992, dans une zone tripartite regroupant la Circonscription de Gérardmer ainsi que les secteurs de Vagney d'une part, et ceux de Corcieux, Granges et le Tholy, d'autre part. En réponse à la bienveillance de Madame l'Inspectrice de la Circonscription de Rambervillers et de Monsieur l'Inspecteur de la Circonscription de Remiremont, des contacts ont été pris rapidement, des projets ponctuels amorcés et des pistes de travail clairement indiquées à la "Mission Lecture Ecriture".

Néanmoins, compte - tenu de l'importance que j'ai pensé devoir attribuer, dans un tout premier temps, à l'élaboration concertée de dossiers de "Projets d'Actions éducatives innovantes" et d'un "Projet de Circonscription" vivement souhaité, compte - tenu en outre du fait que les délais de dépôt de ces dossiers ne dépassent pas le 15 décembre, une priorité temporaire a dû être accordée à ma circonscription de rattachement, celle de Gérardmer.

Dans cette circonscription, le mois de novembre a vu cette mission s'appliquer à :

-contribuer au prolongement du Projet de Circonscription "Liaison CM2 - 6ème" lancé en 1991 / 92,

-participer très activement à l'élaboration des Projets d'Actions éducatives innovantes,

-concevoir donc un nouveau Projet de Circonscription -cf le présent dossier-, dont le thème a reçu l'agrément de Monsieur l'Inspecteur et qui, à ce jour, est parvenu à se donner les fondements indispensables que sont une analyse appropriée sur le terrain et une concertation réellement prometteuse -puisque'elle a regroupé des Institutrices et Instituteurs réellement motivés qui se plaçant d'emblée en situation de recherche - production pédagogique.

Marcel CANTON, IMFaIEN en "Mission Lecture - Ecriture" à Xonrupt

enfin l'une des explications du **succès social** des ZEP, côté enseignants et côté civil, mais aussi, en contre-point, de leur **insuccès relatif** quant à leur réussite proprement **scolaire**. Quoiqu'il en soit, cela correspondait à la nouvelle volonté ministérielle, tout à fait claire et sans doute rationnelle, de vouloir créer les conditions de la *réussite* (1) -parti de l'élève-, au même titre qu'avait déjà (2) été visée "*l'amélioration des conditions de l'enseignement dans les ZEP*" en renforçant le **langage institutionnel et opérationnel** de "*pilotage*" des ZEP, en l'ancrant dans le tissu social par création de "*conseils de ZEP*" et de "*conseils de quartiers*", tout en favorisant la **maîtrise de la langue** et les activités artistiques et culturelles, mais aussi en traitant les questions de santé et de sécurité à inclure au **penser collectif** ordinaire. (a)

En ce qui concernait "ma" discipline, il avait déjà été explicitement préconisé : "*l'éducation physique et sportive doit tenir une place importante (...). Ces enseignements sont de nature à favoriser la socialisation des jeunes et à les valoriser*", (3) celle-ci dépendant bien sûr étroitement de la bonne articulation des temps scolaire et péri-scolaire - ou "*temps libre*" à la qualité duquel travaille aussi la DDJS. (4) Cette globalité et cette transversalité sur lesquelles, dès lors, devait pouvoir venir se construire la dynamique socio-scolaire attendue, relevaient donc avant tout du champ de l'E.P.S, **porteur d'une opérationnalité plus grande qu'en contexte ordinaire**, pour ce qui touche à l'éducation et à l'intégrité citoyennes **verbalisantes**.

2-2-4-2 Projets et fiches-action, des résonances sémantiques EPS

Au plan professionnel, et dans ce secteur d'activité qu'est la "ZEP" à lancer -il y en a tant d'autres pour un conseiller pédagogique !- mon collègue et moi eûmes à adopter chacun un **rapport à la langue** qui correspondait à la dimension spécifique de notre rôle respectif :

- lui, quasiment au même titre que l'inspecteur, devait employer la langue de **l'institutionnel** pour un discours plutôt public qui exposait les nouvelles directives officielles

1) L'apport du concept de "*réussite*" à travers celui de "contrat de réussite" renvoie lui aussi au domaine pragmatique de l'*action* et du *défi* ; il avait le mérite d'inviter à un rapport à la langue incitant à penser-parler au *positif* pour le pédagogique et non plus exclusivement sur le mode *défectologique* défectorologique, cf Circ. du 31 octobre 1997, BO n° 40 du 13 novembre 1997 puis S. Royal, "*10 mesures pour les ZEP*", Assises Nationales de Rouen, 4 et 5 juin 1998 et "*10 Objectifs nationaux pour les contrats de réussite*", BO n°29 du 16 juillet 1998.

2) "*La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires*", BO n°47, 10 décembre 1992

3) Idem, A5, p 3747.

4) *Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports*, partenaire des didacticiens de l'EPS pour le montage des C.E.L. (contrats éducatifs locaux) (A16) (a)

BASSIN EDUCATIF DE CHARMES

Première réunion d'harmonisation des moyens scolaires, péri - scolaires et socio - culturels

en mairie de Charmes, le 17 . 9 . 1998

1) Partenaires présents :

a) *Pour l'Education nationale* : Bertrand PIERREL , Inspecteur - Bertrand KLEIN, Conseiller pédagogique généraliste - Marcel CANTON, Conseiller pédagogique en EPS - les Directrices et Directeurs : Sabine DELOY (Mat. Bout du Pont), Madeleine HEILI (Mat. Devant les FOLIES), Martine HENRY (Groupe scolaire Malgaigne), Jacques MORIZOT (Elé. Centre) et Christine PAULY (Mat. Centre).

b) *Pour la Municipalité* : Marcel MARTIN, le Maire - Sabine DELOY, Adjointe - Marie - Noëlle BOUTET, Decrétaire générale.

c) *Pour le socio - culturel* : Valérie SPITZ, Animatrice de l'association "les Folies"- Emmanuel FLAHAULT, Directeur de la Maison des Arts et Loisirs - Evelyne OCCELLY, Bibliothèque "Livre Mon Ami"- Pascale DA SILVA, Association "Habitants du Quartiers des Folies", USEP et FOL représentées également (C. PAULY et M. CANTON)

2) En introduction :

Le Maire présente Charmes, élément majeur d'un prochain "pays", avec ses difficultés de mutation industrielle (manque regrettable de main - d'oeuvre spécialisée en métallurgie) et ses obligations d'ordre social dont relève une gestion optimale des équipements scolaires.

L'Inspecteur expose les différents segments composant "le temps de l'enfant" (scolaire, intermédiaire, péri et post - scolaire) qu'il peut être préjudiciable de ne pas articuler suffisamment, souci pourtant constant depuis les recommandations CALMAT - CHEVENEMENT (1983 - 4). Est soulignée l'importance des Bibliothèques de Prêt , des BCD néanmoins, et des autres vecteurs socio - culturels qui, avec le concours des Emplois - Jeunes aujourd'hui, peuvent être les précieux satellites d'une Ecole en quête d'une efficacité plus grande encore. Il est néanmoins rappelé que toute intervention en temps scolaire doit se faire par le biais d'une convention et d'un agrément notifiés.

3) Les partenaires associatifs :

a) *L'association "Les Folies"* qui a été créée pour aider les gens du quartier n'est plus guère fréquentée que par des enfants, une trentaine du CP au CM2 qui peuvent être reçus, 4 à 5 chaque soir et le mercredi après - midi , par deux personnes salariées et des bénévoles actuellement trop peu nombreux (CLSH de 14 à 17h pendant les vacances). C'est "une maison dans le quartier", mais les familles les plus défavorisées ne répondent pas aux sollicitations. Celles de Malgaigne ne se manifestent pas.

b) *La Maisons des Arts et Loisirs* propose en continu des activités nombreuses et variées (travaux manuels, jeux de société, sorties, ateliers cuisine etc...) en comptant du personnel DDJS.

Possibilités d'accueil limitées à 20 enfants pour des activités difficilement programmables. Il s'agit d'aller "au centre aéré", avec un besoin de vie en communauté, plutôt que de "pratiquer" telle ou telle discipline. L'aide au soutien scolaire se fait moins à la M.A.L. qu'en association de quartier. Les deux apparaissent comme complémentaires. Il ne s'agit pas de créer séparément de la dépendance mais plutôt un ensemble cohérent de liaisons. C'est à ce titre aussi, dit l'Inspecteur, que le projet d'école, s'il est assez souple, peut être un bon outil, permettant notamment à chacun d'apporter ce qu'il sait faire, afin de viser, en dépit des difficultés de communication, une cohérence locale forte de ses liaisons internes.

c) L'Association "Le Bout du Pont", sur Malgaigne Centre, n'est à ce jour qu'un espace de possibilités dont le premier projet est la création d'une aire ludique et récréative aux abords - mêmes des immeubles où les problèmes de vie au quotidien s'accumulent parfois. On projette aussi du suivi scolaire harmonisé au mieux avec les principes éventuellement émis par les enseignants, ce qui peut sous - entendre une liaison fort utile assurée par les Emplois - Jeunes recrutés.

d) La Bibliothèque est le support associatif d'actions parents - enseignants depuis 11 ans. Elle fonctionne en temps scolaire et extra - scolaire (chaque soir de 16h30 à 17h30), assurant une "heure du conte" tous les vendredis soirs (1 douzaine d'enfants en permanence, mais toujours les mêmes, qui ne viennent plus dès qu'ils sont lycéens). On y découvre Le Livre ailleurs qu'à l'école et de façon libre et volontaire, semi - guidée par des personnes disponibles qui agissent "comme en bonnes mères de famille", "comme on ferait pour les siens".

4) Autres thèmes et débats :

Un débat intéressant s'amorce quant au Livre, sur la nécessité d'une autre guidance, d'être plus professionnel, et de compléter les centres d'intérêt, si l'on veut réellement assurer l'apprentissage de la lecture, réflexion poursuivie à l'occasion avec le Conseiller pédagogique généraliste. Une complémentarité devra se construire entre la bibliothèque et la BCD de Mr MORIZOT qui peut proposer un ou des espaces tout à fait irremplaçable(s). L'intérêt enfantin pour le documentaire est aujourd'hui attesté et peut être pris en considération.

Mr FLAHAULT souligne l'intérêt de pouvoir proposer des pôles complémentaires (loisirs, sports, arts plastiques) en ayant recours à des spécialistes agréés pouvant s'inscrire dans les contrats ARVEJ (futurs CEL éventuels) qui permettent une liaison bien régulée entre écoles et associations.

L'Inspecteur note que certains enfants ne lisent, ne parlent ou ne dessinent qu'à l'école, ce qui met en évidence la nécessité de créer d'autres lieux intermédiaires entre celle - ci et la maison (où règnent TV et Nintendo).

Bertrand KLEIN précise les fonctions des Aides - Educateurs qui débordent des 26 heures purement scolaires (accueil, préparations etc...) et Jacques MORIZOT préconise d'éviter les risques pour eux du travail en tranches et des changements d'emplois du temps. Les questions de leur qualification, de leur recrutement et de leur suivi tutoral sont abordées.

L'Inspecteur conclut : l'essentiel restera de trouver une coordination idéale de l'existant, de faire que l'ensemble devienne un système mis en synergie afin que l'évolution des niveaux et des taux de réussite des enfants soit rapide et patente. L'équipe de circonscription se montrera présente, sans pression excessive toutefois, et se promet d'être disponible.

Marcel CANTON

Contenus

La connaissance réciproque des projets élaborés dans le cadre scolaire (projets d'école et d'établissement, projets ZEP et REP, contrats de réussite) et des projets éducatifs proposés par la ou les communes conditionne la continuité éducative recherchée et garantit un enrichissement mutuel. La recherche de cohérence et de complémentarité entre eux est indispensable. Par ailleurs, les lycées, et en particulier les établissements d'enseignement technique et professionnel, seront associés aux CEL lorsqu'ils en manifesteront la volonté.

L'amélioration qualitative passe par une offre d'activités diversifiées, en prenant en compte la nécessité de permettre une participation équilibrée des filles et des garçons. Ainsi seront privilégiés :

- l'éducation à l'image, au cinéma et au multimédia. Il s'agit d'organiser les activités visant à la maîtrise des codes de l'image, la rencontre progressive avec les œuvres du patrimoine et de la création, l'appropriation active du langage des images et des sons par la pratique de la vidéo et du multimédia ;

- la musique et le chant choral, en lien avec les parcours musicaux pilotés par des musiciens intervenant à l'école élémentaire ;

- l'architecture, le cadre bâti et le paysage afin de les sensibiliser à leur environnement et à l'aménagement de l'espace dans un souci de préparer le futur citoyen à ses responsabilités sur son cadre de vie ;

- l'éducation à l'environnement au sens large, pour faire comprendre les interactions entre l'homme et son environnement, urbain ou rural, par des approches pédagogiques multiples (sensorielle, ludique, scientifique...) et sur des thèmes adaptés aux réalités locales (déchets, eau, énergie, patrimoine, transports, flore, faune...). Les classes de ville pourront être un support privilégié pour organiser ces activités dans l'école ou en dehors de l'école dans les sites en contrats de ville ;

- la culture scientifique, qui permet de mieux comprendre les évolutions techniques et scientifiques, la démarche devant être développée comme un moyen pédagogique

permettant autant de s'impliquer dans les projets que de mieux appréhender le monde de la recherche ;

- l'environnement des objets et des signes visuels. Il devra faire l'objet d'analyses critiques de manière à favoriser la maîtrise de leur usage et l'apprentissage des pratiques quotidiennes de consommation (mode, design des objets, communication visuelle...);

- les pratiques physiques et sportives, qui constituent un élément important de l'éducation, de la connaissance et de la maîtrise de son corps, de l'intégration et de la vie sociale. Il s'agit de proposer un éventail large de disciplines, permettant une prise de conscience d'aptitudes et un développement harmonieux ;

- l'éducation à la santé, par la mise en place d'actions qui permettent l'acquisition de connaissances sur leur corps, la nutrition, l'hygiène, l'environnement, les conduites à risques.

Les pratiques artistiques seront, dans toute la mesure du possible, assurées en lien avec le réseau des établissements d'enseignement spécialisé et les services éducatifs ou des publics existant dans des institutions artistiques et culturelles.

Dans tous les cas, les activités proposées auront pour finalité de donner à tous les enfants et à tous les jeunes le moyen de découvrir de nouvelles formes d'activités, de s'approprier des démarches d'apprentissage adaptées, et de les placer dans des situations d'expérimentation active leur demandant un engagement personnel.

Elles doivent ainsi leur permettre d'acquérir des compétences transférables, de développer leur personnalité et leur créativité et de se socialiser dans le cadre d'un projet éducatif local qui associe projets d'établissements scolaires et politiques communales de l'enfance et de la jeunesse.

Elles ne sauraient se substituer aux enseignements menés sous la responsabilité des enseignants pendant le temps scolaire. Elles doivent s'inscrire de par leur caractère spécifique, leur encadrement, leur finalité, dans une perspective d'enrichissement et de complémentarité interactifs.

inhérentes au “Plan de relance des ZEP”, dans ses deux axes pédagogique et technique ;

- je devais quant à moi, et c’est sans doute le propre de la discipline EPS, effectuer **de l’intérieur** un travail d’appropriation du contexte qui mobilise **la Langue de l’interaction et de la négociation**.

C’était faire le point à partir de données objectives, fixer l’azimut, anticiper les articulations projets / actions (**A 2**) susceptibles de produire de la réussite et d’être en outre à la fois reproduites et adaptées, sans que, pour autant, les évaluations à venir soient jamais assurément positives et les moyens afférents jamais assurément ré-attribués. Ce rapport à la langue renvoie étonnamment au lexique de **“l’orientation”**, qu’elle soit course (1), processus institutionnel (dis)qualifiant, ou, comme dans ce contexte de **conseil opérant**, stratégie d’équipe éducative. Il était moins destiné à **produire et tenir-défendre un discours** -ce qui peut par ailleurs être essentiel- qu’à **co-construire avec les enseignants un écrit contractualisant**, garant de protocoles pédagogiques et de réussite trans-disciplinaire.

De l’écriture implicante, obligeante, de ceux-ci, dépendait le classement même en ZEP et la dotation appropriée de moyens humains et financiers. C’est dire que si le discours institutionnel a **sa langue** avec son présent général et prescriptif, le discours de l’agent se faisant acteur a également la sienne, avec son présent local, **rétrospectif** pour les diagnostics et **prospectif** pour les actions projetées.

Celles-ci donnaient lieu à autant de **fiches-actions (A 2)**, cartes d’un jeu de loto dont attendre, pour l’une ou pour une autre, validation et soutien institutionnels. Raisonner en termes d’**actions à devoir mener** correspondait bien, il est vrai, à une **sémantique de l’EPS** qui n’est pas nouvelle, dès lors qu’elle *“souligne la nécessité d’une “Programmation générale, distribuée sur les trois cycles de l’école élémentaire, tenant compte des activités antérieures ou ultérieures”* (2), dès lors aussi que soit préconisée et encouragée **une politique locale attachée à un territoire**, comme *“une politique de circonscription (qui) implique un aboutissement”*, (3) et que soient déterminés des *“indicateurs centrés sur la gestion (...), la programmation de la formation (... et) un projet de formation”*.

1) Cf, entre autres, A. Roche, *La course d’orientation - Méthodes et contenus*, CRDP de Grenoble, 380 B 1039

2) Cf *“Pratique de l’Education physique et de l’initiation sportive à l’école primaire”*, in *Texte adressé aux recteurs et inspecteurs d’académie*, Circ. n°77-493 du 16 décembre 1977, Ministère de l’Education, 1977, p 1

3) J. Eisenbeis et Y. Touchard dir., *L’Education physique et sportive à l’école - L’éducation à la sécurité*, Ed. Revue EPS, janvier 1995, p 150

4) Idem, p 156 à 158

Cette politique, au moins dans ses instructions, n'est donc pas nouvelle, et au niveau d'un secteur au sein duquel créer une **synergie**, cela renvoie inmanquablement à l'idée d'un match à gagner, pour un "public" d'abord, pour soi ensuite et avec d'autres. C'était **faire** pour pouvoir **se dire** ultérieurement, par souci de préservation d'une certaine estime de soi et d'une certaine idée de l'Ecole, que l'on n'a pas, alors, évité d' au moins **tenter de faire**. Et c'est là le propre de l'acteur social auto-défini comme tel, qu'il soit sportif, artiste, altruiste bénévole ou professionnel ou/et chercheur : agir dans le dire, en **acteur locuteur disponible**.

2-2-4-3 Un écart dialectique entre l'ordinaire de l'EPS et sa didactique

Je viens de tenter de montrer dans quelle mesure la "spécialité EPS" du conseiller pédagogique pouvait l'aider à trouver **une posture active** devant la tâche qui consiste à pro-mouvoir une recherche-action de secteur susceptible de pouvoir aboutir à la création d'une ZEP.

Lorsque celui-ci n'est pas "*coordonnateur*", mais bien "*conseiller de circonscription*", le secteur concerné -globalement secteur ou partie de secteur de collège- n'est pas le seul où oeuvrer. Et sur les autres -cinq collèges dans notre circonscription- il y a matière par ailleurs à s'installer dans sa fonction tout en la découvrant, et notamment en acquérant, nécessairement rapidement, **un rapport personnel à la discipline EPS** qui en **sous-** ou **sur-**investisse la didactique (1), cette partie d'une "*science dont l'objet de recherche est l'étude des procédures d'enseignement et de formation.*" Celui-ci requiert précisément une **synthèse à stabiliser**, grâce à **un rapport à la langue** permettant de **distinguer EPS et "sport"**, entre

- d'une part, les représentations d'**ambition** qu'il a nourries a priori pour celle-ci et qui lui ont permis d'obtenir l'examen requis, écriture praxique et discours réflexif qui donnent forme à une recherche cruciale, pour l'EPS et l'Ecole, de "*gain didactique*" - (2), **(a)**

- et, d'autre part, les **contingences** toutes gestionnelles qui réduisent le temps du conseil et de la formation proprement dits.

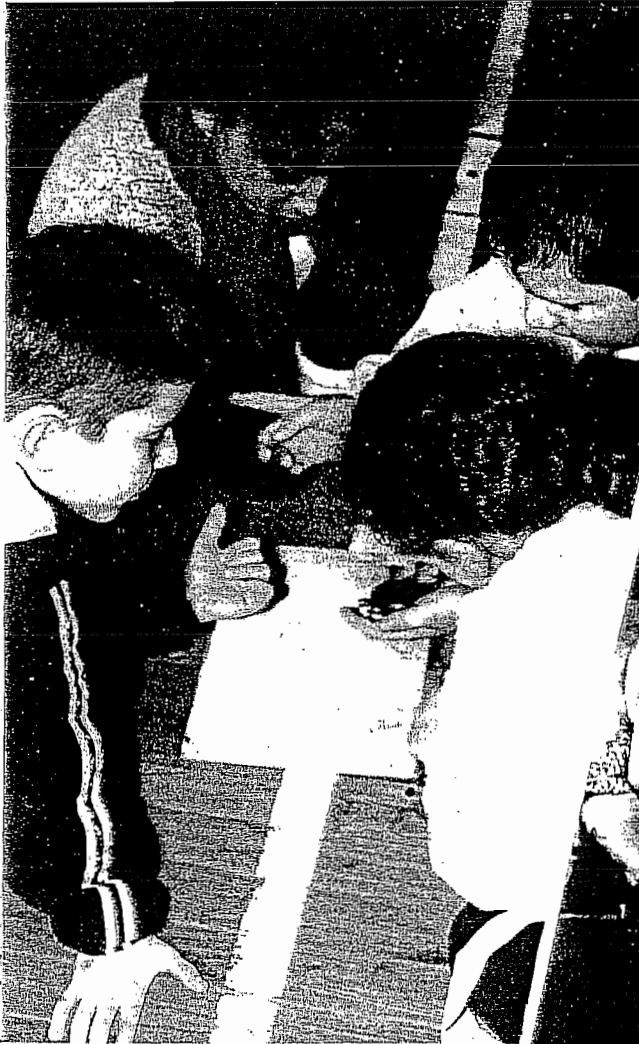
Ces contingences concernent par exemple l'élaboration régulée des plannings d'utilisation des infrastructures, ou le suivi attentif et régulier des installations, ou l'organisation de temps

1) Cf G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, 1979

2) Cf M. Canton, Tut. Madame J. Germain, PIUMF, "*Des jeux de lutte en ZEP, gageure ou gain didactique ?-*", Mémoire de CAFIMF spécialité EPS, Epinal III, 1996.

Des jeux de Lutte en ZEP

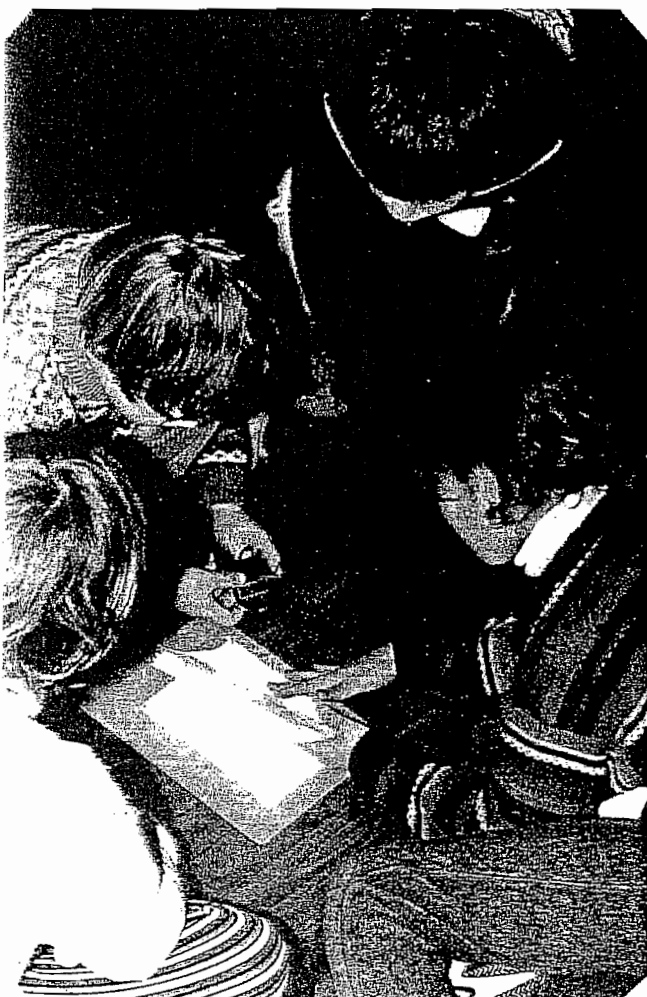
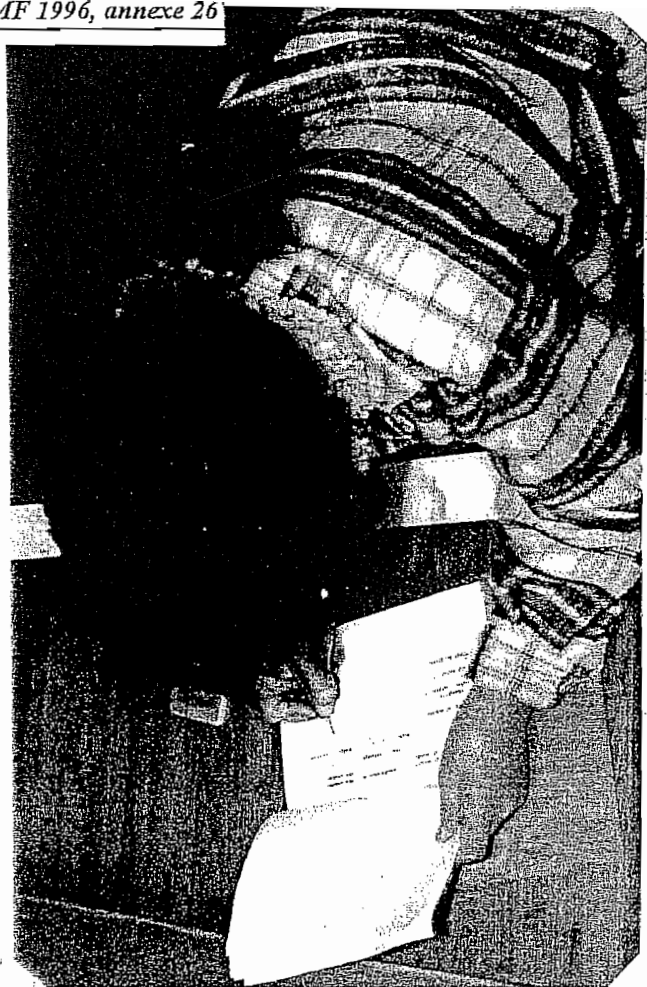
- gageure ou gain didactique ? -



Mémoire de CAFIMF EPS - session 1996

Mr CANTON Marcel

PE Maître formateur - Ecole d'Application Jean Macé - Epinal III



S'organiser en équipes autonomes pour alternativement combattre, chronométrer et arbitrer, tout en s'évaluant à partir de grilles élaborées ensemble.

de rencontres interclasses.

En outre, et c'est là un paradoxe pesant sur l'existence réelle de la discipline, ces contingences peuvent entretenir des conditions de pseudo-enseignement qui la maintiennent dans un sous-statut : les dites rencontres interclasses seraient l'exemple même d'un enseignement abouti si elles ne dérivait pas ordinairement vers des temps d'opposition tout sportifs, tournés exclusivement vers **la performance**, ou au contraire, vers des temps -longs-récréatifs relevant plutôt d'un registre **péri-socio-éducatif ignorant le conceptuel**.

Une autre tâche à la fois prenante et susceptible de pouvoir **déstabiliser la discipline** dans sa spécificité didactique est la recherche et le suivi d'intervenants extérieurs à agréer qui, dans la réalité scolaire, se substitueront le plus souvent à l'enseignant -théoriquement responsable de la programmation des objectifs qu'il a préalablement définis, de la qualité et de l'évaluation de leur mise en oeuvre, et la sécurité physique et **psychologique** des élèves. Ici, **le rapport à la langue dû au préparer - penser** s'aligne sur le rapport au métier lui - même : il est inexistant. Dans le meilleur des cas, rare, c'est réellement un encadrement **duel** qui est assuré, garantissant à la fois une la qualité de l'enseignement et l'ouverture maîtrisée de l'Ecole sur sa société et son temps. Mais dans le pire des cas, non rare, l'enseignant se tient à distance et gagne du temps sur la "correction des cahiers" ; ce qui mène à cette situation **non scolaire sur temps scolaire**, c'est surtout l'incapacité de chacun des deux adultes à accepter la présence de l'Autre.

Par ailleurs, le bilan de l'enseignement des langues étrangères sur une circonscription peut fournir une excellente occasion de constater ce fait et d'en mesurer la fréquence. **(a)** Une autre source, la dernière de celles que je citerai ici, des représentations pouvant contribuer à la **construction sociale d'un sous-statut pour l'EPS** réside dans un paradoxe assez saisissant : si le conseiller pour l'EPS est censé, de par son recrutement, être un conseiller généraliste qui s'est doté, en outre, d'une spécialisation, il est (encore) très rare de voir celui-ci s'impliquer, au titre de ses compétences potentielles de généraliste, dans des disciplines autres que l'EPS. Et toute théorie ou "**discours sur**" passe pour oubli de l'Action.

De toute évidence, le contraire assurerait **la défense de cette discipline** qui, dans certains plans de formation départementaux, est justement l' "oubliée", l'administration se comportant comme ce "non-maître" qui s'octroierait pour lui, par souci de rentabilité, "*le droit de ne connaître dans l'enfant que ce qu'il y met.*" (1) En écho, le Ministre pourrait

1) H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, 1941, rééd.1968, p 11

Secteur de

Ecole

Visite du 4.11.2002

A : Me F

Enseignante, et Me

Intervenante municipale

Composition de la classe :

Créneaux horaires : et

Thème de la visite : Enseignement d'une langue étrangère au CM

- Premières préconisations pour un encadrement "en duo" -

Pour la deuxième année, et afin de pouvoir véritablement généraliser l'enseignement d'une langue étrangère aux CM1-CM2, les séances doivent s'organiser par classes entières. Ce dispositif est nouveau. Il implique, premièrement, que se renforcent les principes déjà établis selon lesquels

1-1- l'enseignant de la classe peut consulter et présenter à tout moment les programmations établies pour cet enseignement,

1-2- l'enseignant de la classe peut suivre en continu les activités d'apprentissage et les évaluations qui en sont faites, notamment celles qui sont communiquées aux parents par le biais du cahier à faire signer et du bulletin scolaire.

Ce dispositif implique, deuxièmement, que s'établissent de nouvelles habitudes de travail concerté entre les Enseignants de ces classes et les Maîtres de langue qui y co-interviennent :

2-1- l'Enseignant de la classe est présent et actif : il ne dirige pas l'enseignement linguistique prodigué, mais il l'accompagne et le facilite en se montrant mobile et en intervenant autant que de besoin

2-1-1 pour susciter-évaluer la participation effective des élèves à l'oral,

2-1-2 pour suivre leur production écrite en passant dans les rangs ;

2-2- l'enseignant de la classe peut, dans ce cadre, auto-évaluer ses propres compétences linguistiques et aspirer à les développer par le biais des Ateliers de Pratique.

Je vous remercie de citer au verso les points sur lesquels nous pouvons avoir à travailler ensemble.

Marcel CANTON: conseiller pédagogique :

répondre à ces deux niveaux du système qu'il pilote: "En centrant la pédagogie sur l'élève, je m'efforce de rendre l'Ecole plus efficace et de lutter contre l'échec scolaire mais je ne construis pas une école de la rentabilité." (1)

Ce qui frappe, donc, c'est l'écart, voire la contradiction, entre :

- la préparation didactique à la fonction, travail de *ré* ou *sur* apprentissage conséquent, légitimé par l'intensité de la didactique -passionnante- de la discipline EPS elle-même,
- et le constat du sous-statut au quotidien de cette discipline trop peu "verbalisante".

Et cela , par effet dialectique, m'a incité à la défendre, par *recherche autonome et partagée*, en la questionnant dans les relations avec **les acquisitions langagières et linguistiques** qu'elle peut avoir de fait, mais aussi *entretenir sur la durée*, pour voir s'établir chez l'enseignant et chez l'enfant **un rapport à la Langue** qui permette une alternative à la mise en échec ordinaire. Cela était, déjà, précieusement constitutif de la présente réflexion.

2-2-4-4 Une didactique de l'épanouissement, pour l'émancipation

Il y a la **discipline EPS** et il y a ce qu'on en fait, il y a ce qu'elle offre et il y a ce qu'on lui inflige. Même si elle peut, trop souvent, donner l'impression de n'apporter qu'un supplément d'âme ou de relever de l'accessoire -au même titre que l'éveil plastique ou musical ou scientifique- son émergence comme **discipline à part entière (a)**, en passant par la psychomotricité du Dr Le Boulch (mes années normaliennes) qu'elle a su intégrer et dépasser, a démontré qu'elle pouvait s'animer d'une vie et **théorique et opératoire** valant **référence**.

Non exclusivement transversale comme peut l'être la Maîtrise de la Langue, elle peut néanmoins s'ouvrir à toutes les disciplines, en préparer, approfondir ou prolonger les situations, ou encore en être **le support** -je pense ici au mémoire potentiel d'un professeur de Langue exerçant dans les classes de cours moyen et qui, futur candidat au CAFIPEMF, se passionnerait justement pour l'enseignement de l'Anglais ou de l'Allemand en co-ïncidence avec celui de l'EPS (Cf Duverger).

Telle qu'elle est quand elle est entière et ainsi enseignée à l'IUFM, la didactique de l'EPS prend en compte, de façon exceptionnelle, **la globalité de l'enfant** et son besoin de vivre

1) L.Jospin, Min. Ed Nationale., de la Jeun et des Sports, *Allocution au Congrès de l'AGIEM*, le 28 juin 1990

Education Physique et Sportive, discipline scolaire

Michel Develay

Professeur, en sciences
de l'éducation à l'Université
Lumière Lyon II,

Dernier ouvrage : *Donner du sens
à l'école* - ESF éd. Paris 1996

Question : L'EPS est toujours en quête de son identité disciplinaire. Discipline à part entière revendiquent les uns, discipline entièrement à part déclarent les autres. Mais, identiques ou différentes, les disciplines scolaires peuvent-elles être analysées à partir d'un cadre théorique, à partir d'une matrice qui permettrait d'aborder de façon plus rigoureuse la nature de la discipline appelée EPS ?

Michel Develay

Comment analyser une discipline scolaire est finalement la question que vous me posez, avec comme question connexe : comment analyser la discipline scolaire EPS ?

Notons d'abord que selon les pays, le terme de "discipline scolaire" a des synonymes. En Suisse, il est question de branche d'enseignement ; comme si les divers savoirs enseignés provenaient d'un tronc commun qui pourrait être l'éducation. Au Québec le terme correspondant à discipline scolaire est matière d'enseignement, vocable qui renvoie à la vieille distinction aristotélicienne entre la matière et la forme. Pour cet auteur la matière constituait l'essence des choses qui peuvent prendre différentes formes. Parler de matière d'enseignement, c'est peut-être alors rechercher l'essence de ce qui est enseigné. C'est peut-être rechercher ce qui constitue, au delà du fatras de connaissances caractérisant une discipline, sa substance, son âme.

Si on s'intéresse à une discipline d'enseignement comme on s'intéresserait à un savoir académique structuré, on peut convenir qu'une discipline se caractérise par des objets qu'elle tente d'expliquer, par la méthode qu'elle met en oeuvre pour les étudier, par les résultats auxquels on parvient au terme de cette étude et qui sont des notions, des concepts, des lois et des théories.

Les objets qu'étudie le mathématicien (des formes, des volumes, des nombres, des distributions aléatoires, des angles) ne sont pas les objets qu'étudie le biologiste (des êtres vivants). La méthode du mathématicien est la démonstration, celle du biologiste l'expérimentation et l'observation. Les notions, les lois, les théories mathématiques se distinguent parfaitement de leurs homologues en biologie.

On pourrait certes faire remarquer que le même objet peut être étudié par différentes

disciplines, et que des disciplines différentes adoptent les mêmes méthodes. Mais alors, comme les questions qu'une discipline pose lui sont spécifiques, les résultats auxquels elle parvient sont différents.

En EPS :

- Quels sont les objets que vous étudiez ? Vous intéressez-vous aux performances de vos élèves, à la prise de conscience qu'ils manifestent relativement aux relations entre leurs attitudes et leurs performances, aux savoirs de l'action motrice ? On remarquera que vous étudiez d'une part des objets très différents caractéristiques des diverses APS et d'autre part qu'au delà de ces objets singuliers vous recherchez l'unité de l'EPS dont beaucoup écrivent qu'elle est plus que la somme des APS. Vous travaillez sur les relations entre la diversité des savoirs sociaux préexistants et l'essence de la discipline scolaire EPS.

- Existe-t-il une méthode caractéristique de l'EPS ? Si elle existe, elle doit balancer entre les méthodes herméneutiques qui caractérisent les sciences sociales et humaines (pour lesquelles on cherche d'abord à comprendre) et les méthodes caractéristiques des sciences de la nature (qui visent d'abord à expliquer).

- Enfin, existe-t-il des notions, des lois, voire des théories caractéristiques de l'EPS qui ne soient, ni des savoirs biophysiques, ni des savoirs psychologiques ou sociologiques ou historiques. Il est possible d'en douter. En tous cas, il semble exister des attitudes, des comportements qui sont particulièrement développés en EPS, comme la prise de risque, l'esprit de groupe, la valeur de la règle.

Ainsi en regardant l'EPS comme n'importe quel corps de savoirs constitués, je crains qu'on ne parvienne pas aisément à préciser ce qu'elle est.

Question : Est-ce qu'alors on ne pourrait pas adopter une autre lecture de l'EPS plus fonctionnelle, plus vivante renvoyant à des problèmes réels d'enseignement ?

Michel Develay

Vous avez raison de ne pas regarder une discipline scolaire avec un filtre aussi général que celui qui s'appliquerait à tout corps de savoirs constitués, mais à partir de questions plus en lien avec l'enseignement. Adoptons alors une lecture fonctionnelle.

La question importante n'est alors, pas tant de savoir comment est constituée une discipline, mais à quelles questions elles permettent de répondre, à quoi elle sert aux élèves. Ce qui devient alors intéressant de comprendre, c'est quel type de rapport au savoir représenté par une discipline un élève peut vivre ? Quel type de rapport à la culture une discipline scolaire favorise-t-elle pour un élève déterminé ?

« Le sens est davantage au niveau des éclairages que la discipline apporte sur des questions que l'homme se pose sur lui-même, sur les autres, sur le monde »

Je fais l'hypothèse que si un élève est en échec à l'école dans une discipline, ce n'est pas la discipline qui est en cause mais le rapport qu'il vit avec la discipline ; le rapport qu'il entretient avec cette discipline ne lui permet pas de trouver de sens. Le sens n'étant pas simplement dans l'usage qu'on peut faire d'une discipline en termes de pratiques sociales de référence, il est davantage au niveau des éclairages que la discipline apporte sur des questions que l'homme se pose sur lui-même, sur les autres, sur le monde. Le sens est dans la compréhension du fondement d'une discipline (de ses principes d'intelligibilité) plus que dans la connaissance des fondations de cette discipline (de ce qui la constitue à la base). Le fondement d'une maison c'est la raison qui a conduit un couple à bâtir en un lieu donné une bâtisse ; les fondations sont les ouvrages matériels destinés à stabiliser cette bâtisse.

Quatre angles d'analyse peuvent être convoqués pour éclairer cette question du rapport au savoir : la psychologie, la sociologie, l'épistémologie et l'anthropologie.

- l'approche psychologique.

Certains élèves sont en difficultés à l'école, non pas parce qu'ils ne possèdent pas les opérations mentales ni les performances nécessaires pour maîtriser les compétences qui leur sont demandées, mais parce que le savoir enseigné n'a pas de réelle signification pour eux, parce que le type de questions auxquelles répond ce savoir ne fait pas sens pour eux. Pour comprendre ces élèves, je crois qu'il faut se demander pourquoi, un jour, on est devenu professeur d'EPS ? Si on accepte de passer son existence à enseigner une discipline, c'est que le rapport que l'on vit avec

cette discipline n'est pas un rapport de superficialité, mais un rapport de profondeur. La discipline que nous enseignons nous fonde, elle nous permet un certain type de rapport au monde que ne nous permet pas une autre discipline. A travers l'EPS, et selon les APS peut-être que ce qui est en jeu, c'est la prise de risque, l'image de soi, se sentir bien dans son corps, chercher à travers une pratique sportive un idéal de beauté, une possibilité de créations sans limites. Aussi ce qui est difficile dans votre métier c'est que vous vous êtes réalisés dans une pratique sportive dans laquelle vous trouviez du sens parce que vous viviez avec elle un rapport de proximité, et puis vous avez à enseigner d'autres APS avec lesquelles vous entretenez un rapport de distance.

Qu'est-ce qu'une discipline à travers un regard psychologique ? C'est ce qui me permet de répondre à des questions dont je suis porteur et qui sont souvent des questions enfouies, vives, difficiles, constitutives de nos propres identités.

- l'approche sociologique.

Le sociologue s'intéresse aux activités groupales et aussi aux questions d'identité. Des élèves échouent à l'école non pas parce qu'ils ne comprennent pas ce qui est enseigné, mais parce qu'il est trop dangereux pour eux de réussir ; parce que s'ils réussissent il leur faut s'identifier à un autre groupe social de référence que le leur. Il y a des élèves pour lesquels l'échec est la seule façon de conserver leur identité. Ce ne sont pas des élèves en difficulté mais des élèves qui ont le sentiment que s'ils réussissaient à l'école, ils n'appartendraient plus à leur clan, à leur tribu, à leur famille, à ce qui les fonde identitairement de manière groupale.

Il nous faut comprendre quelles identités groupales se construisent à travers les différentes disciplines. Les activités physiques et sportives ne sont pas seulement des lieux où l'on construit des savoirs pour être performants, ce sont des ensembles marqués culturellement. Faire de l'escrime, du golf ou du tennis, ce n'est pas faire du foot ou de la boxe. Ce n'est pas pour rien que l'école lyonnaise de Spirales est aussi attentive à la dimension culturelle des activités physiques et sportives.

Qu'est-ce qu'une discipline à travers un regard sociologique ? C'est un rapport imaginé ou réel avec une certaine image sociale que représente la réussite dans cette discipline.

- l'approche épistémologique.

Je ne développerai pas cette approche car je l'ai fait dans un certain nombre d'ouvrages, dont "De l'apprentissage à l'enseignement" et "Savoirs scolaires et didactique des disciplines". Une approche épistémolo-

gique des savoirs scolaires tente d'identifier quels sont les paradigmes constitutifs des disciplines. Il existe chez vous des écoles de pensée qui renvoient à autant de théories de référence, à autant de paradigmes, parce que le tamisage qui est fait de la discipline, n'est pas le même.

Qu'est-ce qu'une discipline à travers un regard épistémologique ? C'est statuer sur les critères de vérité qui fondent cette discipline. Ce qui est vrai en mathématiques ne l'est pas en géographie. "Qu'est-ce qui est vrai en EPS" nécessite de définir ce qu'est cette discipline scolaire.

- l'approche anthropologique.

C'est elle qui me paraît la plus nouvelle aujourd'hui. Elle consiste à se demander à quelles questions, posées par l'homme sur lui-même, sur les autres et sur le monde, une discipline répond. Les mathématiques, par exemple, ont permis à l'homme d'aborder des questions comme l'infini, les limites, l'idéalité. Les mathématiciens ont construit des mondes à partir d'axiomes et ensuite ont raisonné sur ces idéalités. Si bien qu'en mathématiques, on n'est pas confronté à la rue, aux hommes et à leurs idéologies, on n'est affronté qu'à des raisonnements sur des objets abstraits. En biologie, on s'est demandé quelle est la particularité de la matière vivante capable de se construire elle-même par rapport à la matière inanimée, comment penser les rapports entre la vie et la mort dès lors que les êtres vivants se nourrissent d'éléments provenant d'autres êtres vivants, quand la vie a-t-elle commencé, si elle a toujours ressemblé à ce qu'elle est aujourd'hui, si les animaux et l'homme fonctionnent de la même manière. La biologie conduit à se poser des questions identitaires, des questions relatives à la mort, à la place de l'homme dans l'univers.

Qu'est-ce qu'une discipline à travers un regard anthropologique ? C'est définir à quelles questions fortes une discipline permet de répondre afin d'aider l'homme à se comprendre, à comprendre les autres et son environnement.

sens transitif ; requérant la libre implication de celui-ci, elle pourrait lui faire dire spontanément de ses situations de jeux ce que Mathieu dit des tableaux qu'il découvre, "*ça ne vous prend pas (...) ça se propose ; ça dépend de moi qu'ils existent ou non, je suis libre en face d'eux*". (1)

La caractéristique fondamentale de l'EPS, enseignée sur les bases de la didactique qui lui avait été conférée de façon décisive à l'approche des Instructions officielles de 1995 (2), est de prendre pour objet premier ou central la construction de cet épanouissement et de cette **émancipation** qu'elle ne réduit pas à de simples éléments facilitants. Une autre discipline a-t-elle, en un siècle, autant évolué, à la fois dans **l'écriture de sa didactique** guidée par les progrès successifs (3) réalisés en matière de connaissance de la personne enfant, et dans ses pratiques professionnelles -quand elles sont **conformes** aux programmes élaborés et aux instructions données en conséquence ?

Si ce n'étaient le bas niveau de l'ordinaire application de ceux-ci et le caractère minimalisant des représentations communes s'appliquant à l'EPS, on pourrait se prendre à espérer voir cette discipline induire une "révolution" générale **dans les pratiques d'enseignement**. Si, au même titre que le travail manuel a pu donner naissance à la technologie, le "sport scolaire" pouvait enfin laisser la place, dans les pratiques, à un enseignement dont la richesse n'est pas même explicitée par les trois mots "Education", "physique" et "sportive", alors cette didactique deviendrait référence du seul fait de sa vocation cohérente et cohésive à construire le sujet. Si enfin le sport, en lui même, a déjà des vertus d'**intégration sociale** incontestables, l'EPS enseignée à part entière présente tout "*l'intérêt de la pratique sportive en tant que pédagogie de l'interrelation et comme moyen d'insertion (...), (moyen de) réhabiliter le sujet mû par le désir et l'intention, inséré dans une culture d'où il tire ses expériences.*" (4) La préparation de cet examen de spécialisation pour l'EPS suivie de l'exercice du métier qu'elle permet de façon minimaliste, m'a permis de réaliser à quel point **l'efficacité de l'Ecole dans sa prévention de l'échec** peut y trouver appui. C'est ce type d'appui que Charpak et Meirieu ont trouvé dans la relance des Sciences à l'école. (a)

1) J.P. Sartre, *L'âge de raison - 1, Les chemins de la liberté*, Gallimard Soleil, 1945, p78

2) C. Pineau, *Introduction à une didactique de l'EPS*, Revue EPS n°8, 1990 et C. Pineau et A. Hébrard, *Ecriture concertée des Propositions de Programmes*, M.E.N., 1993

3) Le constructivisme, le socio-constructivisme et l'interactionnisme, et l'auto-socio-constructivisme

4) P. Thermes, Professeur à la Faculté des Sciences du Sport de l'Université Aix-Marseille II, cité dans "*Echec scolaire et pratique sportive*", BO du 11 janvier 1996.

des enfants et des adultes*

Au début de son exposé, Monsieur Lévy a exprimé une idée qui semble évidente : personne ne sait tout. Mais il y a des gens qui ne savent rien, ai-je pensé en contrepoint. Ainsi, je suis un apprenti dans le domaine de la pédagogie et c'est pour des raisons purement fortuites que je me trouve aujourd'hui dans une assemblée comme la vôtre, parce que je me suis engagé dans une expérience avec des gens qui sont, eux, très compétents en matière de pédagogie et que je vais y consacrer beaucoup de mon temps. J'ai donc pensé qu'il serait utile que je vous éclaire sur les étapes de mon apprentissage.

Étant, à l'origine, un chercheur enfermé dans un laboratoire, avec des objectifs très précis et très spécialisés, dans le domaine de la physique des particules, je ne m'intéressais pas à l'éducation. Or je pense que faire des séminaires spécialisés n'a rien à voir avec le fait d'enseigner à des enfants : l'enseignement est un autre métier, autrement plus difficile que le fait de parler devant des spécialistes, qui considèrent généralement en savoir plus que vous et à qui vous n'apportez que quelques bribes de savoir.

La réforme de l'enseignement aux États-Unis : l'expérience du professeur Lederman

Si je suis entré dans l'enseignement, c'est grâce à ma rencontre avec Léon Lederman, qui était mon patron lorsque je suis arrivé au CERN, en 1960, et avec qui j'ai travaillé un an ou deux. Bien qu'ayant le même âge que moi, il était déjà professeur depuis une dizaine d'années à Columbia. Il avait déjà fait de grandes découvertes et continua à en faire, tant et si bien qu'il obtint le prix Nobel. Il devint alors directeur de Fermilab, laboratoire concurrent de celui du CERN.

Pendant une dizaine d'années, je fus très frappé de l'importance qu'il attachait à connecter ce laboratoire de plusieurs milliers de personnes au monde de l'enseignement. Chaque année, en effet, une trentaine de milliers de jeunes gens passaient le week-end dans ce laboratoire, où des physiciens théoriciens ou expérimentateurs leur expliquaient la beauté de la physique des particules et leur faisaient également des cours élémentaires. Ces mêmes scientifiques de très haut niveau, qui n'auraient pas accepté un poste d'enseignement dans une université parisienne, où ils auraient dû donner 200 heures de cours par an, étaient très contents, pour satisfaire leur conscience, de passer quelques week-ends avec ces jeunes et de voir leurs yeux briller de plaisir quand ils leur expliquaient ce qu'était la relativité.

Par ailleurs, le professeur Lederman a créé un lycée pour gens doués de 600 places, dont il pense que c'est le meilleur des États-Unis : ce n'est peut-être pas vrai mais c'est, en tout cas, un lycée d'excellent niveau. Je le voyais alors régulièrement. Cependant, il n'a jamais réussi à m'entraîner dans cette aventure. J'étais trop occupé à mes propres affaires : élève appliqué, je n'avais pas le temps de me distraire.

Quand il a pris sa retraite, le professeur Lederman a quitté Fermilab et s'est installé à Chicago, à une cinquantaine de kilomètres de là. Il est arrivé là-bas en pleine crise de l'enseignement : le système s'était complètement dissous et l'on était arrivé à la conclusion de l'échec le plus total. Ainsi, la moitié des 400 000 élèves de l'enseignement public de Chicago se situaient dans la fraction la plus misérable de tous les États-Unis sur le plan de la connaissance. En effet, une évaluation du niveau des connaissances est effectuée chaque année dans tous les États américains et, pour les hommes politiques, arriver en bas de l'échelle constitue un véritable désastre. Lederman aime à dire que les gens de Detroit, pensant être au niveau le plus bas, étaient très jaloux mais c'est à Chicago que revenait cette place.

Les 400 écoles de Chicago sont alors devenues indépendantes et l'on s'est efforcé de réanimer cet enseignement moribond. Lederman a proposé de s'en occuper, fasciné par le fait que, dans un monde de plus en plus façonné par la science et la technologie, de moins en moins de gens étaient capables de comprendre la science. En effet, on parle beaucoup de l'analphabétisme dans le domaine littéraire, qui s'élèverait à 15 ou 20 %, mais le problème est nettement plus grave en matière scientifique, où le taux atteint 99 %. Parmi ce pourcentage, on trouve des personnes ayant de très bonnes connaissances littéraires mais dont la conception de la science reste moyenâgeuse. Dès lors, il n'est pas surprenant que les sciences occultes prennent une telle place.

Il y a peu de temps, une personne que j'avais connue il y a trente ans est venue m'interviewer, au sujet d'un livre qu'elle rédigeait sur l'astrologie. Elle pensait que l'astrologie était une science, méconnue des spécialistes à l'esprit étroit comme moi. Je l'ai écoutée tenir des raisonnements totalement aberrants. Or cette personne a été directeur de recherche en biologie au CNRS. Mais je ne donnerai pas son nom...

Pour que les gens cessent d'être terrorisés par la science et puissent prendre leur destinée en main, Lederman souhaitait s'attaquer à cet analphabétisme de manière ambitieuse. Ainsi, il espérait voir l'humanité se diriger vers une utilisation humaniste de la science, sous peine de succomber à des tragédies épiques, telles celles qu'ont déjà connues nos sociétés. Nous en avons un exemple en Yougoslavie mais cela va s'aggraver car, dans le siècle à venir, on ne jouera plus avec des kalachnikovs mais avec des armes nucléaires, chimiques ou bactériologiques : désormais, ce n'est plus une utopie. Lederman pensait qu'en s'efforçant, dans sa position modeste de scientifique, de façonner l'esprit des gens, enfants ou adultes, de manière qu'ils sachent raisonner en scientifiques, il faisait œuvre de progrès.

* Ce texte est la transcription de l'enregistrement de la conférence de M. Georges Charpak lors des

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs de l'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

2084 L'ENSEIGNEMENTS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

BO. N° 31 5 SEPT. 1996

les notions peuvent souvent être abordées dans le cadre de situations concrètes. Ce que l'élève apprend ainsi lui permet de mieux comprendre la "nature" et d'agir sur elle : cette perspective éducative dépasse à l'évidence le strict champ disciplinaire initial.

Cet enseignement doit être une occasion de développer les capacités d'expression orale et écrite chez tous les élèves, plus particulièrement chez ceux qui éprouvent des difficultés manifestes en ce domaine dans des activités d'expression non liées à une manipulation.

Les maîtres doivent bénéficier d'une aide pédagogique qui ne peut être confondue avec une volonté de "remise à niveau" scientifique théorique qui ne s'impose qu'assez rarement et qui, présentée comme un préalable, conduit trop de maîtres à se détourner de cet enseignement essentiel.

Des "outils d'aide pédagogique" seront élaborés par des maîtres du premier degré eux-mêmes au cours de l'année 1996-1997 selon la procédure suivante :

• Cinq départements (Yvelines, Rhône, Loire-et-Cher, Loire-Atlantique, Meurthe-et-Moselle) sont "pilotes" et ont constitué un secteur expérimental de 350 maîtres et de 8 000 élèves.

• Chaque département pilote a constitué, sous l'autorité de l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'éducation nationale, un groupe de pilotage départemental qui comprend trois composantes :

- des représentants de l'école : inspecteurs de l'éducation nationale, conseillers pédagogiques, directeurs, maîtres,

- des représentants de l'institut universitaire de la formation des maîtres qui apporte son aide en matière de formation,

- des représentants d'un établissement scientifique proche (école d'ingénieurs, école des mines, université...) capable d'apporter son aide théorique et, parfois, matérielle.

Les maîtres engagés au sein de ce secteur expérimental vont, au cours de l'année scolaire 1996-1997 :

- rédiger des "fiches d'expériences" traduisant en manipulations simples pour les élèves les différentes parties du programme réglementaire. Ces fiches devront être absolument transférables auprès de tous les maîtres quelles que soient

enseignés à l'école et les horaires qu'il convient de leur consacrer. Ces programmes manifesteront un triple souci : le retour à l'essentiel, l'amélioration de la simplicité et la volonté de privilégier l'aspect concret des enseignements dispensés chaque fois que cela est possible. Même si l'on doit noter avec satisfaction l'existence de nombreuses actions remarquables, il apparaît que l'enseignement des sciences bénéficie trop peu fréquemment du contenu et de l'horaire réglementaires.

Les volontés complémentaires de permettre aux citoyens d'une démocratie de comprendre le monde dans lequel ils vivent, d'éviter le développement d'une forme de "pensée magique" à l'égard des objets techniques, de développer une réelle culture scientifique et d'éveiller la curiosité des élèves dès leur plus jeune âge, animent les maîtres et doivent donc les inciter fortement à améliorer cette situation.

Quelques principes fondamentaux guideront, à compter de la rentrée 1996, l'action qui se déroulera dans le cadre de la polyvalence des maîtres du premier degré, polyvalence qui doit être perçue comme source privilégiée de richesses pédagogiques.

L'enseignement des sciences devra s'appuyer sur la manipulation et prendre un caractère concret. On accordera ainsi la plus grande attention aux recommandations générales ainsi libellées dans les paragraphes introductifs des programmes concernant la "découverte du monde" au cycle des apprentissages fondamentaux et les "sciences et technologie" au cycle des approfondissements : "l'élève manipule et construit ; il observe, compare et classe" (cycle 2) ; "ces activités aident l'élève à se donner les moyens d'organiser peu à peu, à partir de situations choisies dans son environnement immédiat, un ensemble de connaissances et de compétences qui lui permettront de comprendre progressivement le monde dans lequel il vit et d'agir sur lui" (cycle 3). C'est pourquoi, par exemple, on s'efforcera de ne pas réserver ces moments de manipulation aux activités biologiques où on les rencontre le plus fréquemment : les sciences de la matière doivent également être perçues par les maîtres comme des sciences de la nature et des objets familiers dont

tous les maîtres en diffusant ces outils simples conçus par leurs collègues et validés par des autorités scientifiques, outils susceptibles, par leur simplicité et leur mode de conception, de les mettre en confiance pour donner une impulsion nouvelle à l'enseignement des sciences.

Naturellement, ces outils qui veulent répondre à un besoin des élèves et à l'attente de nombreux maîtres ne constitueront pas les éléments d'une pédagogie imposée, chacun demeurant libre d'élaborer ses propres outils pédagogiques. Ils seront cependant une aide simple pouvant être apportée aux maîtres qui nourrissent des interrogations pédagogiques dans ce domaine et, à ce titre, constitueront un utile complément des programmes.

Pour le ministre de l'éducation nationale, et par délégation, Le directeur des écoles Marcel DUHAMEL

leurs connaissances scientifiques préalables. - établir la liste d'un matériel simple, utilisable par tous les élèves et facilitant les manipulations proposées par les fiches d'expériences évoquées ci-dessus.

- concevoir l'utilisation d'un "cahier d'expériences" qui "accompagnerait" chaque élève de la grande section de l'école maternelle jusqu'à son entrée au collège, cahier sur lequel il noterait avec soin, mais avec ses mots à lui, ses observations, ses interrogations, ce qu'il envisage d'expérimenter ultérieurement, etc... Cet outil d'expression écrite, conçu pour une longue durée, est essentiel sur le plan pédagogique : le domaine scientifique peut alors contribuer à une meilleure maîtrise de la langue.

Ces outils pédagogiques élaborés par les groupes départementaux et examinés par un groupe national d'accompagnement présidé par le directeur des écoles feront l'objet d'une diffusion ultérieure lors de l'extension qui débutera en septembre 1997. Il s'agira alors d'aider

Pour la lecture didactique qui peut en être faite, le seul document de couverture de mon mémoire de spécialisation EPS montrant quatre élèves en situation symbolise pour moi la source inépuisée de ces certitudes et leur authenticité. J'ai vu, par "**l'étincelle**" d'un peu de réussite en EPS, comme en théâtre ou en création plastique, d'un peu de réussite parfois presque inventée et surtout **magistralement survalorisée**, de jeunes personnalités se révéler - à l'Autre et à elles-mêmes- naître ou renaître comme de grands "feux" de **penser - parler** dès lors faciles à entretenir et qui, de toutes façons ne s'éteindraient plus de sitôt.

C'est que réussir, c'est plus sûrement aller de **réussites infimes en réussites significatives** qu'aller d'échecs en échecs surmontés, même avec aide.

2-2-4-5 L'EP(S) didactisée pour un autre rapport à la Langue

Je sais qu'il paraîtra paradoxal à d'aucuns, pour ne pas dire irréaliste, de soutenir ainsi l'idée qu'une telle discipline, placée en périphérie de la sphère des didactiques, puisse contribuer à nourrir la construction d'autres enseignements. Mais les experts en formation de l'EPS dont la compétence est réelle connaissent bien **la valeur de leur discipline** et les partenariats qu'ils entretiennent sont souvent décisifs. Ainsi la liaison écoles-collège de notre ZEP, basée en tout premier lieu sur l'éducation à "*la sportivité (comme) valeur reconnue et objet de communication* (1) s'est-elle bâtie à partir de l'implication première de ces professeurs qui se sont en outre montrés ouverts à tous les **prolongements transdisciplinaires** imaginables.

Plus que l'interdisciplinarité permise, qui peut quasiment s'élaborer entre toutes les disciplines, je veux souligner cette contribution essentielle que peut apporter l'EPS dans la construction du **rapport à la Langue**. (Cf p 126) Comme il est fréquent dans cette réflexion -par exemple pour l'autonomie-je ne dissocierais jamais complètement le niveau du maître et le niveau de l'élève. Je ferai donc d'abord référence au rapport à la Langue que l'enseignant mobilise et forme à travers sa professionnalité : s'il parle beaucoup sur le mode **expositif** c'est qu'il ne privilégie pas le **faire** de l'élève, et s'il écrit beaucoup en **négatif**, c'est qu'il ne possède pas les informations fines qui lui permettraient d'évaluer les apprentissages de celui-ci **dans leur réalisation et leur progressivité**.

Or l'EPS, ainsi que ses didacticiens l'ont "écrite" depuis 1990, peut constituer **un modèle de référencement des apprentissages à mettre en oeuvre**. En bref, elle est en mesure de

1) N.Fraga, "*La sportivité, valeur citoyenne de l'EPS*", in Revue EPS 1 n°90, novembre-décembre 1998, p3

- comprendre l'enfant dans sa **globalité** tout en faisant la part du psycho-affectif, du psycho-social et du psycho-moteur,
- fonder l'apprentissage sur l'**action** qu'elle répartit sur des domaines définis,
- mobiliser pour chaque type d'activité une vision décomposante à fin didactique qui est à même d'identifier et de créer des phases **d'automatisation, de dissociation, d'équilibration et de coordination,**
- susciter fortement le "*langage intérieur, (ce) mode de pensée fondamental chez l'enfant*" (1) pour développer mémoire de **rappel** et mémoire de **reconnaissance** (...).

La préparation de mon travail de conseiller pédagogique, à la lumière de cette structuration porteuse, m'avait d'emblée conduit à m'approprier ces grands paradigmes centrés sur l'enfant lui-même et son activité qui s'opposent à ceux des autres disciplines, basés sur les contenus

Et cela vaut pour l'**acquisition de la Maîtrise de la Langue**, quasiment **non didactisée** à l'école maternelle, puis **surdidactisée** dès l'école élémentaire.

Imaginons qu'au coeur de l'activité enfantine -globale et sociale- soit repérée et éduquée la **conduite langagière** comme peut l'être la "*conduite motrice*", définie et visée comme étant cette "*organisation signifiante du comportement*", qui "*confère à l'éducation physique son identité*"(2), ou que l'"*acte de langage*" (3) soit perçu et travaillé comme peut l'être l'action (sur, avec, dans et pour soi). au sens d'"*activité concrète, indispensable à la santé physique comme au développement intellectuel*" (4) Alors nous réaliserions à quel point **le rapport à la Langue** pourrait conférer à la professionnalité enseignante, d'une part, et à l'apprentissage de la Langue, d'autre part, une identité toujours en recherche à ce jour. Tous deux s'en verraient reconstruits, au plan **éthique** comme au plan **opératoire**. On pourrait donc, et c'est le deuxième niveau de la même idée, imaginer l'école (re)donner **sa corporalité** à une **fonction sémiotique (I. Darrault)** dont la Langue soit partie intégrante, et, par là même, voir

1) Cf L. Vygotsky, op. cité

2) Cf P. Parlebas, "*Jeu sportif, rêve et fantaisie*", p 784-803, in revue Esprit n°5, mai 1975

3) Cf L.J. Austin, *How to do with Words.* Oxford University Press, 1962; Trad. française : *Quand dire , c'est faire.* Paris, Seuil, 1970

4) L. Cros, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, *Communication au Colloque de l'Ecole Nouvelle,* Arbonne, 1971

l'activité	<p>① Evolution libre sur le parcours en tout ou partiel donné - avec variations sur la hauteur et les bords</p> <p>②</p> <p>de réaliser le parcours</p> <p>③ Réalisation d'1 parcours code.</p> <p>④ modification / élimination du parcours</p>	<p>ou fonction des positions des E, chacun peut essayer à l'univers</p> <p>① compte-rendue collectif des découvertes -</p> <p>② Verbalisation</p> <p>③ Reproduction du parcours en matériel réduit. ③ nommer les sections.</p> <p>④ Verbalisation</p>	<p>① sélection du parcours, Dupix d'1, code des sections.</p> <p>② Elaboration d'1 parcours code * réduction des es parcours à 30 à 35cm. * 30/40cm -</p> <p>③ codage collectif</p> <p>④ codage collectif</p> <p>③ codage individuel du parcours -</p> <p>④ codage individuel des parcours -</p>	<p>Aucune</p> <p>Aucune</p> <p>—</p>	<p>évaluation</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>évaluation collective d'1 groupe par l'autre groupe - qui a réussi? qui n'a pas réussi -</p> <p>Evaluation des hypothèses de réussite</p> <p>Evaluation individuelle</p>
Communication	Reflexion	codage	écodage		

"Communication, réflexion, codage-décodage, évaluation", cet écrit de conceptualisation en équipe de cycle pense l'EP(S) dans son statut de discipline

l'enfant apprendre à parler, lire, écrire en commençant par

penser, s'exprimer et communiquer **dans l'action**, en mobilisant pour cela **des outils** qui seront successivement **symboliques, alphabétiques, logographiques et linguistiques**.

C'est là; bien sûr, une radicale alternative à

- la seule mémorisation mécanique, fastidieuse, contrainte et heureusement soutenue psychologiquement et techniquement, le soir, par les parents qui le peuvent, de savoirs **pseudo linguistiques** isolés, inertes et sans signification,

- au développement ségrégatif de capacités **industrielles**, non constitutives de compétences, et sans but pour lui.

Ainsi l'enfant **éduqué à penser le monde** dans et sur lequel il peut agir par signes et avec "*outils*" (1) **-le corps et ce qu'il porte, le langage et ce qu'il véhicule-** peut-il bénéficier d'un **rapport à la Langue** qui le pousse à la conquête du grandir et le mène à la réussite et à l'émancipation personnelle. A ce titre, l'observation de corrélations entre le manque d'activité motrice du jeune enfant et les lacunes qui s'ensuivent est attestée depuis plusieurs dizaines d'années. (2) En tant que formateur, j'ai eu et j'aurai encore, autant que faire se pourra, à identifier, expliciter, valoriser et **médiatiser** le travail éducatif de ces maîtresses qui, comme la mère attend (J. Bruner) et survalorise le premier mot du tout jeune enfant, (3) suscitent et survalorisent le premier signe écrit, actif et destiné. **(a)**

Mais **la preuve par l'exemple** manque souvent ; il faut la débusquer et la construire socialement pour en faire **un objet de formation**. Cela nécessite, le plus souvent -et cela est malheureusement révélateur de notre contre-culture enseignante- de travailler longuement, tout d'abord, à la déconstruction de ce qui passe pour être de la modestie et de la réserve de la part de *l'enseignant expert* (4) et qui relève plutôt, du fait du manque d'institutionnalisation

1) Cf A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*.

2) Cf Dr G. Azémar qui rapportait cette observation menée par M.S. Sibinga et C.J. Friedman, pédiatres américains, selon laquelle, sur 71 jeunes enfants privés d'activités durant plusieurs semaines pour cause d'accidents, 54 avaient ensuite souffert de retard ou de difficultés d'ordre langagier : Article "*Activité motrice et facultés d'adaptation*", in Annales ENSEPS n°4, décembre 1973

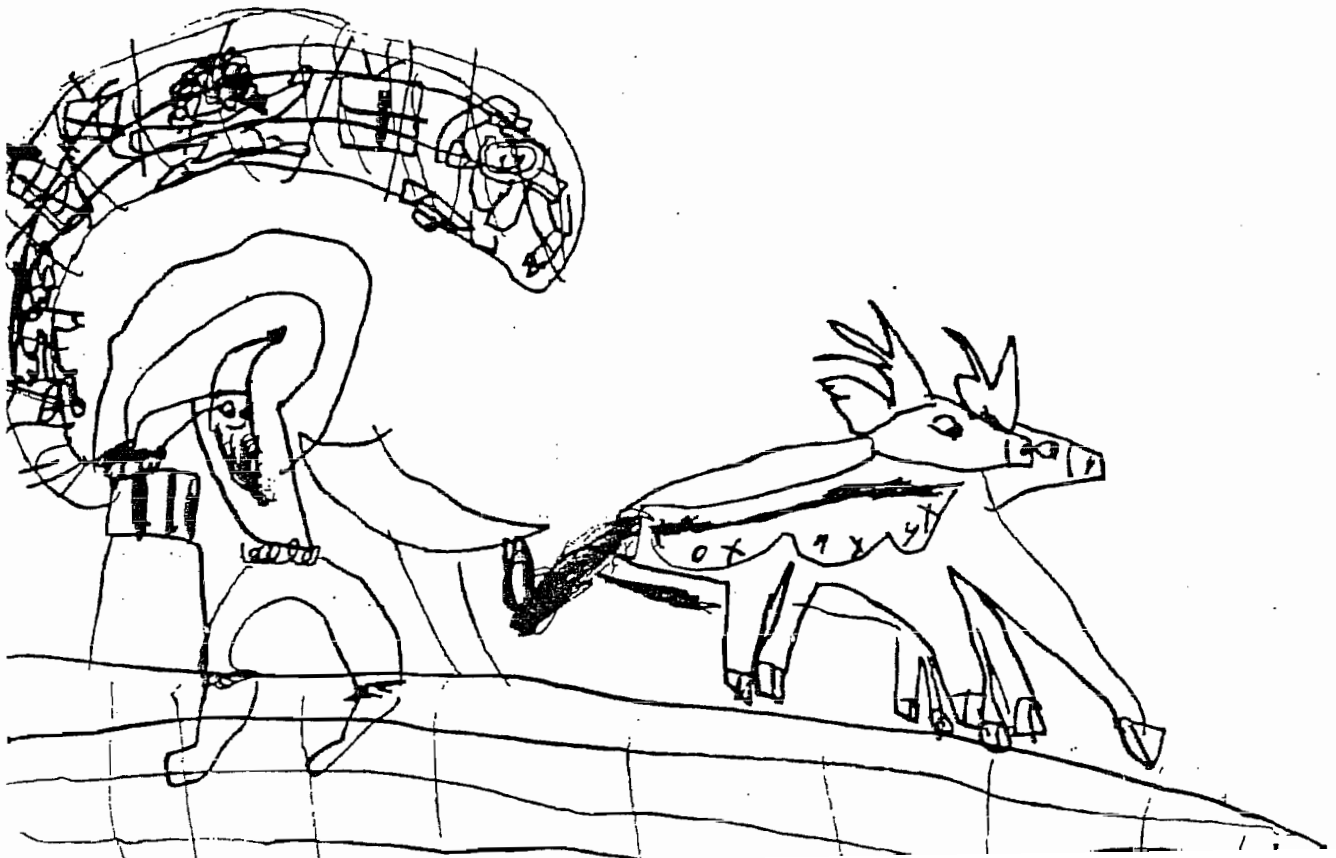
3) Cf J. Bruner, op. cité

4) Cf F.V. Tochon, *L'enseignant expert*, Nathan, 1993

Gaël, à 5 puis 5.8, ose. S'il n'est pas placé en situation d'échec au début du CP, il aimera lire et rédiger.



PÈA NOËL MÉRSPOURLÉLOVÉ SÉTÉSÉ
CEILOULÉ
gaël



de l'évaluation des réussites, d'un besoin sage et bien compréhensible de se protéger de la parole insidieuse de l'Autre, perçu à juste titre comme **non pair** potentiel.

C'est pourquoi les animations pédagogiques "*EP(S) et Langage*" (A 1) que j'ai menées cette année-là m'avaient aussi montré la forte réticente des enseignant(e)s de Maternelle à accepter de tirer parti de l'une pour l'autre, par le **dire**, la représentation mentale et le codage de l'action. L'argument refuge était que cela pouvait "dénaturer" l'EPS, domaine de l'action.

Mais qu'est l'action sans la pensée ni la langue, le corps sans son langage et le parler sans la force de son expérience ?

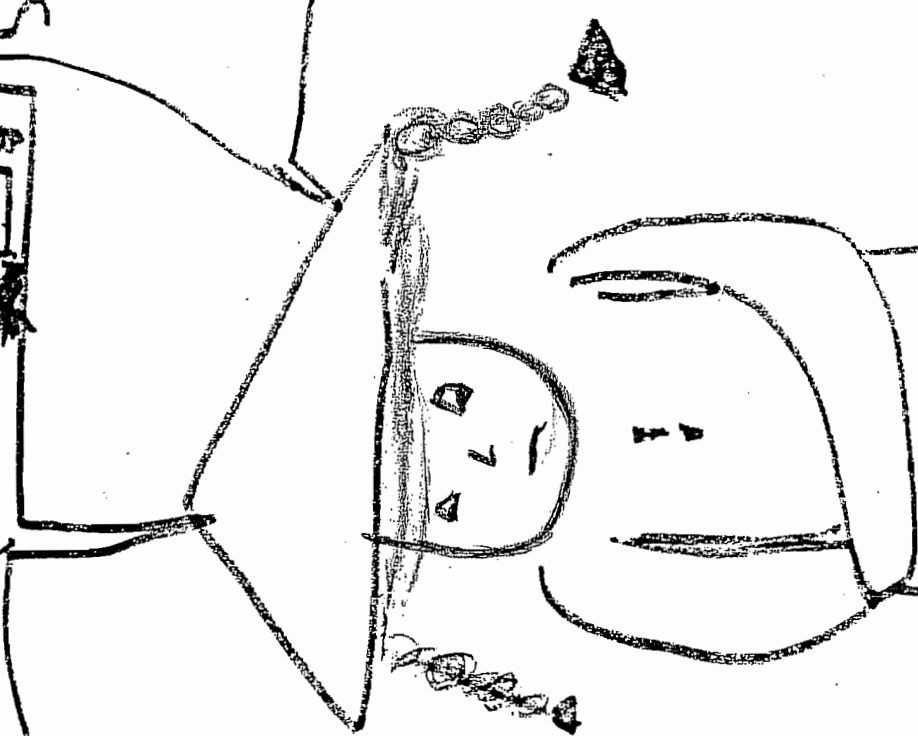
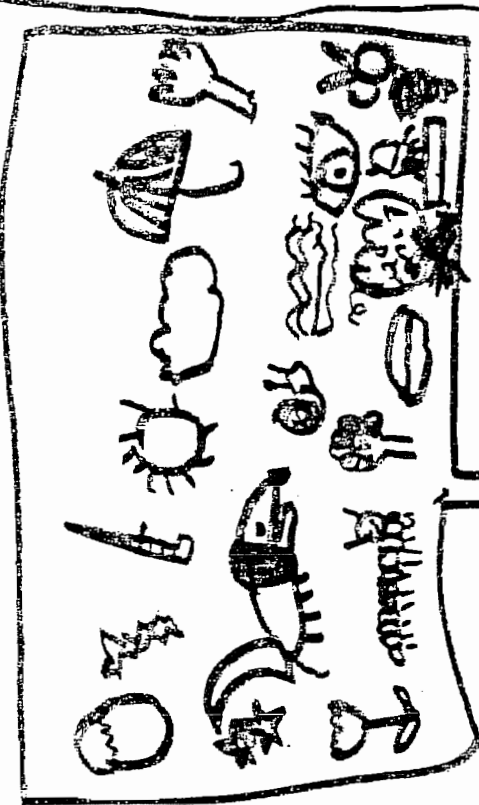
Cela m'a plutôt permis de faire simplement l'hypothèse à ce niveau de l'existence d'une crainte de devoir **didactiser au plan sémiotique** des activités ordinairement peu coûteuses pour l'enseignant en temps de réflexion et de préparation des situations. Cela m'a permis par conséquent de mesurer l'ampleur du chemin à parcourir en termes d'évolution des pratiques de **mise en signes de la Langue**. Et cela, enfin, m'a conforté un peu plus dans l'idée qu'est capital et ambitieux tout avancement de la recherche en ce domaine et notamment tout détour par l'EP(S). Mon intérêt définitif pour ce domaine de réflexion reposa dès lors sur l'idée que cette discipline, aujourd'hui remarquablement didactisée, peut offrir, à travers la force du vécu enfantin, une multitude d'occasions de **codage** et d'**écriture première (a)**, qui constituent une alternative clé à la prévention **étroitement phonologique** d'une "*dyslexie*" pensée comme étant exclusivement "*une difficulté de décodage des mots isolés, ou pseudo-mots, reflétant généralement un traitement phonologique insuffisant.*" (1)

Il me fallait donc continuer à chercher pour approfondir la certitude que des champs comme celui de l'EPS peuvent fournir un éventail important de ces activités qui permettent à l'enfant d'acquérir "*la langue orale dans des situations de communication effective, comme un instrument d'interactions sociales (...) puis de comprendre l'écriture, (c'est à dire) objectiver la langue (...), la convertir en objet de réflexion.*". Ces interactions sociales relèvent bien du domaine de l'action et font que "*les apprentis lecteurs n'apprennent pas seulement à lire et à écrire, mais aussi à exprimer leur identité sociale et personnelle par leur façon de lire et d'écrire*", (2) ce qui suppose une prise de conscience, d'assurance et de pouvoir que seul peut installer **un rapport à la Langue fondé sur la conquête sociale et la réussite personnelle.**

1) In *Recommandations de l'Observatoire National de la lecture*, 1998, p 173

2) Cf "*La maîtrise de la langue à l'école*", MEN, 1992

EFE ÉKLÉR KOUTOSOLÈRE
 NUAJE PARAPLUI
 ÉTOILE LUNCHINÉS MIN
 MERESILE. SISO KARGO
 FLERCHAVIÉDOMXÉ BOUCH
 SE TAPI TOUR BYON



Réalisée en moyenne section : une double liste apparemment exclusivement lexicale (substantivale),
 - pictographique, en ce qu'elle peut être pensée (représentations icôniques),
 - et grapho-alphabétique, en ce qu'elle peut être écrite.

Elle illustre remarquablement le fait que les enfants pensent que l'on n'écrit que les NOMS, autour desquels, pour lire, on ne fait que "broder". (E. Ferreiro, J.P. Jaffré, C. Garcia-Debanç).

Ce type de "liste", qui est en fait pour l'auteur la base d'une narration potentielle, correspond à un "stade" (ou moment) décisif dans l'élaboration personnelle du rapport à la langue, et il faut lui donner toute sa place (à définir), temporairement mais largement, en le valorisant particulièrement.

2-2-5 Auto-consultation par enquête semi - locale, une première

Durant cette année 1998-99, je m'étais donc attaché à assumer ma fonction de conseiller pour l'EP(S) en m'appliquant à remplir "*principalement (cette) mission d'ordre pédagogique (qui) ne doit en aucun cas être contrariée par la multiplication des tâches administratives.*" (1) Et surtout, j'avais fait en sorte que ce rôle de "conseil" trouvât dans mes actions toute sa raison d'exister, aussi bien pour aider les collègues débutants ou chevronnés à co-réfléchir pour changer et faciliter leurs pratiques, que pour me former moi-même à l'appropriation de ce contexte que je ne connaissais que par ma fonction antérieure d' "**IMF en Mission Lecture**".

Ainsi que je viens de l'exposer, le travail sur **écriture professionnelle en formation initiale**, les interactions avec l'IUFM comme *espace forum*, le fait d'investir un territoire pour susciter l'accouchement complexe d'une ZEP et la didactisation de l'EPS en correspondance avec celle de **la maîtrise de la Langue** ont été quatre niveaux d'un *épisode annuel* décisif. Un cinquième enfin, basé sur l'auto-consultation et ciblé sur l'enseignement **en Maternelle (60 enseignants) (A1)** contribua à donner de la densité et du sens à cette **année d'avant** qui devait permettre, l'année suivante, une action réflexive d'ensemble sur l'ensemble de la circonscription.

2-2-5-1 Faire l'inventaire de notre "*propriété de famille*"

Ces actions, nouvelles pour moi comme pour le contexte enseignant, et dont celle-ci, la dernière, proposait une sorte d'**inventaire** des regards, **(a)** étaient fortement significatives de par leurs objectifs institutionnels, mais aussi portées par la volonté agissante d'une construction collective **durable, suivie et engageante** pour les futurs arrivants. Elles ont certainement, comme toute action à travers laquelle on se réalise, enfant ou adulte, étayé et encouragé mon apprentissage de chercheur, par leur avancement éclairant et patent, et par ce "*sentiment d'efficacité personnelle (...) qui régule les relations fonctionnelles entre les facteurs personnels et la qualité de l'adaptation au changement (...), régule la motivation et l'action, (et) prédit l'émergence, la généralité et la persistance du comportement.*" (2)

Ce sentiment d'avancer dans le sens de mes objectifs, non démenti par l'institution ni par les

1) B.O. n°18 du 2 mai 1996

2) D. Laveault, R. Leblanc, J. Leroux, (Université d'Ottawa), "*Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation*", in C. Depover et B. Noël Ed., *Evaluation des compétences et des processus cognitifs - Modèles, pratiques et contextes*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999, p 82

L'impression de "partir de loin"... Ici, l'un des éléments de la réflexion initiale qui donnera lieu à des réflexions de fond sur l'articulation entre langage et "motricité" à la maternelle. L'enquête (A1) qui s'ensuivra dans le but d'affiner encore les objectifs de cet axe révélera que les préoccupations premières de ces enseignants sont tout autres, et que le souci "autre que didactique" (pour ne pas dire a-didactique) est inflationniste au point, dans la grande majorité des cas, d'empêcher la réflexivité spécifiquement enseignante.

Réflexion initiale en ateliers

Anim. péd. "Education physique et langage - Maternelle", 1998 - 99

- "Que savoir faire pour l'entrée au CP ?"

Constat : il manque enseignants de CP pour que ce soit constructif.

Nouvelle question : qu'est - ce qu'on fait en maternelle en éducation physique ?

La salle s'interroge sur ce que fait un enfant en CP en E.P. réellement.

Ce qui est fait en maternelle est très variable, certaines activités ou certains domaines sont difficiles à aborder à cause des conditions locales (pas de salle d'E.P., manque de matériel, manque de moyens financiers de la commune, pas de piscine...)

Ce qui est fait : - 1) Valoriser la réussite - 2) S'exprimer - 3) Vivre le groupe, vivre dans le groupe - 4) Développement du relationnel, du vivre ensemble par les jeux collectifs, par les jeux d'opposition, par les jeux de coopération. - 5) Découverte et utilisation du maximum de matériel et de milieu - 6) Développement corporel - 7) Appréhender et comprendre le milieu et le matériel pour mieux prendre conscience de sa prise de risques et de la maîtrise de celle - ci.

- "Vers un projet de circonscription ?"

Pas d'enthousiasme flagrant.

Rencontre par petits secteurs demandée.

Demande quand école sous - équipée. Uniquement sur la base du volontariat.

Positif : Accès à du matériel et espace. Visibilité de l'E.M..

Négatif : Demande ou besoin des écoles. Médiatisation de l'E.M. Risque de plaquage sur le projet de classe, de cycle ou d'école.

Problèmes : 1) Place des partenaires : USEP, AGIEM, ARIPAC et OCCE

2) Qu'est - ce que cela peut apporter aux enfants ? (risque de plaquage)

3) GS - CP (pas d'enseignants de CP pour en parler), ou maternelle, ou GS uniquement.

4) Pb des accompagnateurs (nombre ?), pb de la sécurité.

5) Journée découverte ou aboutissement d'un cycle de travail.

Conclusion : projet qui paraît important pour les écoles qui manquent de moyens.

Mais le fond et la forme sont à étudier complètement .

.pairs que je sollicitais et dont j'obtenais retour, a été assez puissant pour qu'effectivement je puisse aujourd'hui parler d'une **année de pré-recherche**.

Je voudrais ici, utilement et à fin de modeste hommage à un auteur qui sait faire autorité par sa puissante **pédagogie énonciative**, me permettre une **digression métaphorique** en proposant à mon lecteur de lire le précepte suivant avec substitution du concept de "*planète Ecole*" à celui de "*planète Terre*" : "*Nous nous sommes jusqu'ici comportés comme si la Terre (l'Ecole) pouvait supporter sans broncher nos pires actions ; il nous faut désormais comprendre qu'elle est entre nos mains, et qu'elle est fragile. Pour commencer, il nous faut faire l'inventaire de notre "propriété de famille" et décider de ce que nous pouvons abandonner ou détruire et de ce que nous devons absolument préserver.*"

Il me semble saisissant de penser que ce texte visionnaire, porteur d'une grande sagesse philosophique peut finalement s'appliquer à la sphère Ecole ; ces propos détournés nous paraîtraient-ils excessifs, ou au contraire prôneraient-ils une salutaire *Ecologie de l'Ecole* ? Pour ma part, percevant de l'intérieur de ma longue expérience de "maître d'école" et "collègue" ce quotidien *scolaire* si curieusement "*familial*", je sais que ces "*pires actions*" existent bel et bien, dérangeantes mais difficilement exorcisables dans le seul cadre fermé de l'établissement école. Aussi un tel appel à une **prise de conscience critique** et à une prise de responsabilité **agissante**, par des choix aussi éclairés que radicaux, présente-t-il tout l'intérêt d'un *acte de langage para-institutionnel* qui pourrait relever d'une refondation authentique

2-2-5-2 La part de l'ordre et du désordre réflexifs

Aspirer à la recherche-action par **une action préliminaire**, c'était justement aspirer à m'associer à cette responsabilisation, à m'approprier un tel **discours bâti sur une synthèse** qui fasse la juste part entre une volonté de préservation et une volonté de décision évaluative et sélective, entre un ordre porteur d'héritage et de continuité et un désordre déconstructeur d'immobilité, garant d'une évolution salvatrice.

D'ailleurs, citant Paul Valéry, l'auteur signale remarquablement **le risque par excès** que représentent fondamentalement ces "*deux dangers (qui) nous menacent : le désordre et l'ordre. Nous sommes tous facilement d'accord pour lutter contre la menace qu'apporte le désordre. Nous devons aussi nous méfier de la menace contenue dans la recherche de l'ordre parfait. Le désordre est l'offensive de la mort ; l'ordre est sa victoire. Dans une société telle*

1) A. Jacquard, *De l'angoisse à l'espoir - Leçons d'écologie humaine*, Calmann-Lévy, 2002, p 35

que la nôtre, si prête à glorifier l'ordre, il est important d'apporter un peu de désordre, car la vie est un juste équilibre entre l'un et l'autre." (1) Ramenée à la pérennité et à l'évolution réfléchie du système scolaire, cette vérité énoncée met en garde à la fois contre le désordre du **négalisme** et contre l'ordre d'un **immobilisme** applicationniste. Enseignant et chercheur, j'ai, hors "rationalité technique", suscité la réflexion comme "une expérimentation (qui soit) une forme de l'action", une "enquête dont la mise en oeuvre se fait en recherche", (2) à mi chemin entre la culture figée de l'Ecole Normale qui a su durer (3) mais n'a pas enseigné l'autonomie, et celle, mouvante et relativiste, de l'Université.

De l'articulation entre **culture de terrain** et **culture de formation professionnelle** dépend la réussite même des IUFM. Et cette **territorialisation** me mobilisa dès 1998, comme tout formateur **auto-responsabilisé**:

contextualiser, cultiver dans la circonscription cette "autonomie (des écoles) (qui sinon) ne s'effectue pas selon une démarche logique et théorique (car) dans de nombreuses écoles les actions n'évoluent pas, le questionnement ne naît pas et surtout la mesure de l'utilité et de l'efficacité n'est pas effectuée (sauf) si l'IEN les questionne sur cette utilité (et si) une information suffisante leur est fournie sur les dispositifs, les modalités et les actions possibles."(4) (a) La question qui demeurera : cette consultation initiale est-elle restée **trop du côté de l'ordre**, dans son exploitation ? - des pratiques peu efficaces du fait de leur *stabilité domestique* semblaient néanmoins porteuses de réussites, car "dès que l'école devient lieu où l'on vit comme dans une maison, tout est propice à l'activité productive (et) intelligente de l'enfant". (5) Ou est-elle restée **trop du côté du désordre** ? - le recueil de données divergentes n' a pu aboutir pour tous à cette "gestion réfléchie du désordre" (6)

1) A. Jacquard, op. cité, p 98-99

2) D. A. Schön, *The reflexive practitioner*, New York, Jossey Bass, 1983, p 68, cité par F.V. Tochon, *L'enseignant expert*, Nathan, 1993, p 57

3) "Les Ecoles Normales ont suivi dans l'histoire moderne de la France, le sort même du libéralisme. On les voit menacées dans le temps où la Liberté est inquiétée ou réduite." E. Herriot, Mirecourt, le 26.7.1928 (Centenaire), in B.Lutringer et P. Rothiot, *Cent cinquante ans au service du peuple*, Vittel, Amicale 88, 1978 p 3 (Loi du 18.9.1940 -J.O. n°254 du 6.10.1940- : l'Ecole Normale est remplacée par l'Institut de formation professionnelle pour les maîtres de l'enseignement primaire (décret du 15.8.1941), rétablie par celui du 2.9.1943)

4) G. Robillart Rapporteur, P. Giolitto IGEN, G. Richon IGEN, *Les actions engagées dans les écoles et les objectifs de l'enseignement primaire*, M.E.N., Décembre 1993, p 12

5) L. Lentin, C. Clesse, J. Hébrard, I. Jan, *Du parler au lire*, ESF, 1977, p 25

6) F. V. Tochon, *L'enseignant expert*, Nathan, p 25.

Classe GRANDS : 27

- ne communiquent pas / adulte : 2
- difficultés orthophonie = 8
langage
- manque de logique = 8
- memorisation difficile / manque d'attention

tenue du crayon / difficulté graphisme
6/8

Trop de # entre GS et CP

- ↳ exigences
- ↳ méthodes d'apprentissage
- ↳ évaluation

Au questionnaire portant sur le recensement des difficultés en Maternelle, 2 exles de réponse :
1° : Quelle liaison GS / CP ? - 2° : Une autre idée de l'Apprendre, qui exclut le "jugement" magistral.

14 petits
10 moyens.

- 1 Petit. comportement (agressivité) refus de s'adapter à la classe.
- 2 Petits. difficultés de communication (pas de langage.)

1 moyen. peu fier à la nouveauté donc grosse difficultés pour agir -

Mais chaque enf. a son propre rythme pour se développer, agir et apprendre donc difficulté à porter un jugement

qu'est l'expertise. L'équipe de circonscription peut et doit pourtant - "non pas enseigner (cette) "expertise", ce qui est "une aberration", (1) mais "innover" pour tous en matière de "formation réfléchie", (2) et notamment remédier au fait que "les actions entreprises dépendent encore, dans leur conception et leur mise en oeuvre, des individus (; et qu') il conviendrait au moins d'inciter les écoles à garder les traces de leur projet, de sa conception, de son évolution".(3) Cela relève bien d'une **culture pédagogique de circonscription (a) à promouvoir davantage, explicitement et en permanence..**

2-2-5-3 Etre *architecte* de la mise en commun et de son *orientation*

Une telle **culture** dépasse infiniment, dans ses **ambitions éthiques de réussite**, les plus sensées des revendications syndicales ; elle consisterait, par exemple, à faire entendre à tout directeur aujourd'hui insatisfait au plan matériel -et loin d'imaginer que **la mort de "son" Ecole laïque** soit toujours chose possible: "*Si tu veux éviter la révolution, mon prince, fais-la.*"(4)

Certes, l'**hétérogénéité** des pratiques évaluatives des inspecteurs et l'**instabilité** de ces équipes de conseillers "*architectes*" sont renforcées par le **cloisonnement** de leurs tâches respectives, et elles ne facilitent pas la construction de cette **culture** ni sa concrétisation ; mais on peut se demander s'il n'y a pas là, justement, une **causalité** qui serait plutôt réciproque. En effet, disons-nous, avec notre auteur philosophe et pédagogue, que "*l'architecte est le prototype du rebelle : alors que tout, dans la nature, fait d'aujourd'hui le résultat d'hier, il tente de rendre aujourd'hui compatible avec ce qu'il désire pour demain. Il renverse le sens de la causalité. Ce qu'il réalise est un lieu où les hommes vivront en commun ; il est de sa responsabilité de donner une orientation à cette mise en commun.*" (5)

Il est vrai qu' "*en bonne logique, la mondialisation devrait être concrétisée, pour commencer, par la fonction qui doit être considérée comme première par toutes les collectivités, (à savoir) l'éducation*", (6) mais comment peut-elle un jour advenir si, pour les systèmes éducatifs les plus "avancés", la concrétisation de cette compatibilité et de cette responsabilité demeure sans orientation, utopique ou, pire, **lettre morte** ? Le lecteur comprendra que, dans le cadre strictement institutionnalisé de la circonscription, la mise en commun réflexive, par le biais

1), 2) F.V. Tochon, L'enseignant expert, Nathan, 1993, p 190 et 196

3) G. Robillart, op.cité, p 13

4) Machiavel, *Le Prince*, cité par A. Jacquard, *De l'angoisse à l'espoir*, Calmann-Lévy, 2000, p 129.

5), 6) A. Jacquard, op. cité, p 136 et 133

Comme toute "culture", une "culture de circonscription" suppose des lieux (de rencontre -comme ici en animation- ou de permanence -site internet - (A19)) et des interactions créatrices à partir de genres établis. L'écriture interactive, notamment de Contes, fait partie de la "culture" de cette circonscription. Le RAPPORT A LA LANGUE de chacune, Gilda, Marie-José et Lydie s'est ici ouvert à celui des deux autres. Il s'agit de la Langue dans son expression littéraire, mais je n'entends pas par "culture" simple transposition des registres culturels (artistiques) de référence ; cette "culture de circonscription" peut aussi mobiliser la langue dans son écriture didactique ou stratégique pour des protocoles et autres "matrices" praxiques.

Gilda, Marie-José : et Lydie sont donc
3 enseignantes réunies en chantier
et écrivant 3 contes partie par partie

Conte

M1 : Gilda

M2 : Marie-José

M3 : Lydie

M 1 : paragraphe 1 (2 phrases)

Il était une fois, un joli petit lutin qui vivait dans le grenier d'une vieille maison. Chaque nuit, il descendait à la cuisine pour y trouver quelques restes de nourriture.

M 2 : paragraphe 2 (2 phrases)

Cette nuit là, il trébucha dans l'escalier et dégringola jusqu'à la cave, où il n'était jamais allé. Quelle surprise de voir au pied des marches une ravissante "lutine", aussi étonnée que lui par cette présence.

M 3 : paragraphe 3 (4 phrases)

Ils s'observèrent des heures et des heures de la tête aux pieds. Quel être étrange et séduisant ! Mais il connaissait trop les dangers de l'amour, du moins c'est ce qu'il avait lu dans les vieux ouvrages qui traînaient au grenier. Mais il s'approcha quand même ensorcelé par son sourire. Et plus elle souriait, plus il s'approchait ...

M 1 : paragraphe 4 (2 phrases) et titre

... jusqu'au moment où leurs mains se touchèrent.
Là, fasciné, il l'invita à le suivre à la cuisine où ils firent un vrai festin pour fêter leur rencontre et la fin de leur solitude.

Titre : Une heureuse rencontre

d'une enquête aussi limitée soit-elle, peut, si elle est la première à y être effectuée, constituer pour son initiateur un premier pas concret et décisif qui en appelle d'autres, avec, à son modeste niveau d'acteur-chercheur, la découverte qu'**action-réflexion** et **formation** ne font véritablement qu'un, et aussi le partage de cette "angoisse permanente" : "Ce que j'ai (modestement) réalisé aidera-t-il les hommes de demain à vivre plus sereinement ?" .(1)

2-2-5-4 Nourrir la fonction symbolique pour un "parcours des langages"

Cette cinquième action, auto-consultation de / pour 60 enseignants d'écoles maternelles, était donc pour moi le moyen de confirmer mon entrée en recherche en tirant parti d'un **cinquième niveau** inhérent à mes fonctions de conseiller pédagogique : l'animation pédagogique qui, avec le stage, constitue l'essentiel de la formation continue institutionnalisée. Le processus d'animation pédagogique consistait à proposer en tout début d'année aux **350 enseignants de la circonscription** un menu thématique, (A 9) chaque thème donnant lieu à trois matinées de travail de trois heures -samedi ou mercredi matin- regroupant les enseignants qui l'avaient préalablement choisi. Une quatrième matinée -le contrat institutionnel en impose quatre dans l'année- précédait les trois autres. Symbolique et fonctionnelle, elle était consacrée à l'ouverture de l'année, notamment à la présentation du menu des animations prévues. C'est donc une animation pédagogique qui fut le support de cette première enquête, première pour moi, comme action-recherche de formation, et pour les enseignants, dont la formation initiale ou continue ne se bâtit pas sur l'écriture -même minimaliste- d'éléments de pratique à expliciter. (2) Le thème de cette animation pédagogique, deux mots : "**EP(S) et Langage**".

C'était bien une **pratique de recherche** de ma part, dans la mesure où

-le deuxième terme **me portait hors de** mon champ disciplinaire -j'étais alors conseiller pour l'EPS-, ce qui constituait sans aucun doute une contradiction réactive,

-le rapprochement des deux termes devait voir la réflexion de groupe *se porter hors de* la sphère purement disciplinaire et didactique pour aspirer à la **recherche pédagogique**,

-le croisement de ces deux champs disciplinaires permettait de présupposer que cette dynamique de recherche dépasserait, en quelque sorte, "*le réductionnisme explicatif*" (3) qui cloisonne habituellement chaque

1) A. Jacquard, op. cité, p 133 et p 137

2) NB : En 2000-2001, Martine Lassalle, IEN-IUFM pour un an, procéda ainsi, à l'interne, auprès des PE2.

3) B. Desbeaux-Salviat, "*Réductionnismes en biochimie, éclairage épistémologique et didactique*", p 9-30 in *Rencontres entre les disciplines*, Aster n°30, INRP, 2000, p 12

discipline dans un cadre de représentations mono-dimensionnel : l'EPS dans ses traits de techniques du corps et de l'équipe, le Langage dans ses traits de savoirs syntaxiques et lexicaux. Dans ce cas, la "pratique réductionniste qui consiste à séparer un tout en ses constituants, avec l'espoir de trouver dans les propriétés des constituants de quoi expliquer celles du tout" (1) s'applique au "tout" discipline et, pour ce qui nous concerne ici, se bornerait à classer les difficultés des élèves en **incapacités spécifiquement para-physiques à rééduquer**, ou en incapacités spécifiquement **para-dysphasiques** autorisant de fait la **mise hors norme scolaire. (a)**

C'est ne pas voir, par économie réflexive (?), que l'EP(S) peut fonder l'acquisition du langage, et que celle-ci peut tout autant fonder la première, tant il est vrai que toutes deux peuvent procéder de la même **fonction symbolique** : celle-ci se dote progressivement de "registres sémiotiques" construits à partir de l'activation des "*fonctions cognitives fondamentales*" (2) qui assurent ce véritable "*parcours des langages*", (3) articulé de façon globale et interactive en **symbolismes du corps, du jeu, du graphisme, de l'oral et de l'écrit**

C'est, par exemple, se priver des moyens d'appréhender les difficultés -que l'enquête révèle bien- de cette **prise de risque** qu'est *l'apprendre* pour l'élève (A1), avec "*ces désagréments, ces sensations corporelles primaires qui empêch(ent) la pensée de fonctionner*", (4) difficultés que seul le croisement des deux disciplines permet au "*pédagogue -(encadrant) des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser*"- (5) de diagnostiquer comme relevant de

1) B. Desbeaux-Salviat, op. cité, p 12

2) R. Duval, "*Quel cognitif retenir en didactique des mathématiques ?*", p 198-214, in Actes de la VIII^e Ecole d'été de Didactique des Mathématiques, 1995.

- Partant du traitement interdidactique de sa discipline, l'auteur définit ces "*fonctions cognitives fondamentales*" comme étant respectivement : la "*fonction de communication*" ("*sumbalein*" : *rapprocher par la pensée, mettre en commun*) la "*fonction de traitement*" qui suppose l'évolution des représentations au sein du même système de signes, et la "*fonction d'objectivation*", qui est conscientisation de ces représentations à fin de transfert ou de substitution dans d'autres systèmes de signes. Il insiste en outre sur le fait que l'appropriation "*d'un contenu conceptuel repose sur la coordination d'au moins deux registres de représentation*", ce que *conduite motrice* et *conduite langagière*, s'appliquant au même référent et effectuées en parallèle, assurent le plus souvent de façon remarquable (Cf Action "*mise en scène de contes*", A 14)

3) Cf B.O. du 21 octobre 1995

4) S. Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999, p 24.

- Cf aussi J.Ardoino, "*La démarche clinique dans la recherche en éducation*", Cerse n°21, Caen, mai 1987

5) S. Boimare, in Ph. Mazet, S. Lebovici, dir., *Penser-apprendre*, colloque de Bobigny, Paris, Eshel, 1988, p 162

Grande Section - 30 élèves -

Difficultés en langage =
- enfants qui ne s'expriment pas -
- enfants langage difficilement compréhensible

Difficultés d'attention - enfants non concernés par les activités proposées -

" de mémoire enfants qui semblent ne rien assimiler des notions nouvelles abordées (redire, refaire, reexpliquer)

Difficultés de la maternelle à gérer une classe avec gros effectif

- J'appréhende pour 5 enfants pour le CP. (retard global marque de maturité pour l'apprentissage de la lecture).

Un langage pour dire "l'appréhension" et préconiser l'externalisation du traitement des "problèmes"

J'ai: - 3 enfants en difficulté pour activités de langage (expression, articulation)

- les 3 mêmes en difficulté au niveau des notions d'espace / temps.

23 moyens

- 1 enfant sur ces 3 en difficulté générale, que l'on peut assimiler à ce qu'on appelle "hyper-actif", instable...

Au futur: 1 enfant sera en difficulté
Ce que je dirais aux collègues: nécessité de prises en charge par spécialistes (orthophonie, voire psy..., etc) ou structures spécialisées

défaillances psycho-cognitives, propres à une fixation sur soi devenue auto-pénalisante, équivalant, si je puis dire, à une “**hypocondrie**” intellectuelle paralysante. C’est enfin ce qui pousse à tout **rapporter** comme agent sollicité, sans rien **exprimer** -comme acteur- qui soit utilement diagnostique-, et qui aboutit ordinairement à un **jugement social aussi non-opératoire que péremptoire**, gravement marquant -voire même définitivement invalidant. Dans les ZEP, si diverses, comme ailleurs, cela vient alourdir encore ce “*risque toujours présent que le souci de permettre aux élèves de conférer un caractère normé à leurs activités et à leurs conduites ne s’efface derrière des exigences abusives de normalisation des comportements, ou même de la pensée.*” (1) (a)

2-2-5-5 Vers une enquête comme acte de langage collectif et fondateur

L’enseignant qui normalise à outrance la pensée de l’élève est celui dont la propre pensée est elle-même sur-normalisée. La lecture *in fine* de l’enquête le révèle clairement, surtout si l’on analyse les éléments se rapportant aux “difficultés” énoncées pour les élèves de P.S (*petite section, en bleu turquoise, in A 1*).

C’est bien pourquoi l’objectif premier d’une telle auto-consultation était pour moi de voir s’opérer une **prise de conscience analytique** qui permette de “*décaper ces conceptions et ces formes consacrées, en travaillant toujours mieux à faire le partage entre les exigences et les critères de normativité propres à chaque domaine et chaque activité d’apprentissage, et celles qui tiennent au fonctionnement de l’institution scolaire, à ses contraintes ou à ses rituels plus ou moins légitimes, mais aussi à ses abus*”. (2)

J’avais estimé, avec une certaine satisfaction, que mon enquête pourrait, à qui saurait en lire les résultats, tout dire de ces possibles “**abus**” porteurs d’**illégitimité** : mais ces enseignants énonçant les difficultés de leurs élèves en effectuèrent des lectures de niveaux forts différents, -de **prospéction** pour les experts, (3) de **protection** pour leurs collègues “*moyens*” (4) Ces lectures ne déboucheront pas toutes sur ces actions pédagogiques d’**appropriation** et de **réussite** programmée qui jalonneront les trois années suivantes.

1), 2) P. Bouvreau et J.Y.Rochex, *Les ZEP entre école et société*, Hachette éducation, 1997, p 100

3) *Expertise* que F.V. Tochon définit comme étant “*une constante résolution de problème complexe*” qui nécessite la maîtrise de “*deux processus parfois contradictoires*” : “*En psychologie cognitive, on parlera de processus descendants (les plans didactiques, relatifs aux contenus) et de processus ascendants quasi-simultanés (prise en compte des interactions pédagogiques)*”, in *L’enseignant expert*, Nathan, 1993, p 37

4) Dirait avec une certaine sollicitude F.V. Tochon, *L’Enseignant expert*, Nathan, 1993.

remédiation
travaillent

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

Je travaille en silence.

piscine, le

Ce type de "tâche" qui, pour certains élèves, peut finir par représenter un temps relativement important et qui est moins une "solution" qu'une des marques patentes de la difficulté magistrale, risque plus de nuire au rapport à l'école qu'au rapport à la langue. L'obligation soumise de tâches ou de "vocables" dont l'élève ne comprend pas le sens, ou encore de contraintes mal supportables, comme la "qualité" (le calibrage) trop précoce de la calligraphie, ou l'écriture sans finalité, sont plus dommageables pour le rapport à la langue.

Néanmoins, pour la plupart non conscients jusque là de l'efficacité de leurs pratiques du fait de l'absence ordinaire d'**énonciation comparative**, les maîtres experts purent **se découvrir** au regard de la forte consistance des représentations figées et stériles de leurs collègues démunis, et ceux-ci purent au moins, en dépit de la réserve coutumière (solidaire ?) des premiers, et même si c'était "**en cale sèche**", mesurer à quel point pouvait être large, hétérogène, subjective et complexe l'**énonciation des "difficultés" des élèves**. Était-ce là, déjà, au risque de **désassurances sans suites**, le début pour eux d'une prise de conscience pouvant leur permettre de "*créer leurs propres modèles de réflexion*" (1) et ainsi susciter à terme **décentration** et processus actif de changement ? L'utilité sociale de cette action auto-consultative en dépendait, et certains éléments de certaines écritures (a p 121) peuvent le laisser penser -même si elles furent concertées, et même si elles étaient promptes à relever, par évitement, des facteurs permettant de relativiser l'intérêt même de cette démarche réflexive : par exemple, la non participation -pour cette fois- d'enseignants de CP à cette "consultation Maternelle", alors que, les formateurs le savent bien, les concertations GS / CP sont rarement spontanées et occasionnent même **de durables bloquages** quand elles ne sont pas véritablement autonomes et porteuses d'intentionnalité de la part de tous les participants.

De même que "*le chercheur a parfois difficilement accès aux salles de classe*", (2) ce qui renvoie à "*une idée périmée de la recherche*", l'enseignant a lui-même difficilement accès -en dépit de son acceptation finale de **verbaliser** ou d'**écrire**- à ses propres pratiques et conduites professionnelles que lui masquent l'habitude et la routine : "*explicitement les procédures d'une action automatisée par la routine*" afin que s'opère "*la transformation d'une connaissance contextuelle ou procédurale en une connaissance déclarative*" (3) est l'enjeu même d'une animation pédagogique à visée réflexive. Mais rien n'est acquis d'avance pour le formateur ; en situation collective, les **résistances** sont encore grandes.

Cela procède globalement de l'impression et de "*l'idée préconçue selon laquelle une évaluation rigoureuse (si elle était possible) dérangerait tout le monde*" et que toute consultation, même micro-locale, pourrait contribuer à "*un rapport négatif fiable (qui) pourrait mettre les enseignants en accusation, les gestionnaires en défaut, l'institution en péril.*" C'est cette impression largement partagée d'une **absence de culture évaluative responsabilisante à tous les niveaux du système éducatif** qui explique cette réserve des enseignants, toujours possible et jamais illégitime, que l'on peut rapprocher d'un certain "*souci de préserver la vie privée de ceux-ci.*" (4)

1)-2) F.V. Tochon, op. cité, p16-17 et 3)-4) p. 36

2-3 Désignation des *difficultés de leurs élèves* par les maîtres d'une circonscription

Cette enquête s'inscrit donc dans le prolongement des **quatre champs de pratiques** (1) que je viens de décrire :

- participation au pré-rapport dirigé par Françoise CLERC,
- implication rélexive dans la sphère IUFM,
- initialisation d'une ZEP,
- et didactisation de l'EPS.

Ces engagements furent décisifs quant à mon **entrée en recherche**, car je fis de l'année 1999-2000 une année de **convergence prospective** que je voulus axée essentiellement autour d'une **enquête de circonscription**.

Ce travail fut doublement facilité au plan institutionnel :

- d'une part, je retrouvais un statut de généraliste à vocation de **formation pluridisciplinaire** qui, eu égard aux représentations des enseignants - cloisonnement restrictif de la discipline EPS- pouvait dès lors autoriser ce type de consultation généralisée;
- d'autre part, l'inspecteur de la circonscription y effectuait une deuxième année, ce qui garantissait la possibilité de **l'approfondissement** de cette démarche et **sa continuité**.

Une écriture utile et professionnelle

Un questionnaire (a) était diffusé qui invitait les enseignants à énoncer les difficultés de leurs élèves. Il mettait en avant le fait qu'il contribuerait à renseigner l'équipe de circonscription quant aux **besoins des maîtres** en matière de formation continue et à faire en sorte que ces besoins soient pris en compte dans l'élaboration du "menu" des futures animations pédagogiques (A 9). Cela lui conférait l'appréciable caractère d'**utilité sociale** qui est le propre de l'action-recherche. (1) En outre, la diffusion de ce questionnaire se fit par adjonction à une "note de service", ce qui était une modalité institutionnelle appuyant la destination de celui-ci et lui conférant un caractère d'**écriture professionnelle**.

Le moteur - frein de l'institutionnalité

Les données reçues de toute la circonscription purent être collectées et traitées du fait de ma **médiation interne** au système, mais il est intéressant de noter que la dimension institutionnelle qui avait soutenu mon action de communication dans son temps initial de

1) *Action recherche* du point de vue des enseignants et *recherche-action* de mon point de vue de chercheur.

ENQUETE "ELEVES EN DIFFICULTE"

Fiche individuelle (1 par maître)
(noms de l'école et de l'enseignant non demandés)

à retourner à Marcel CANTON pour le 20 mai 2000 dernier délai

Difficultés récurrentes et persistantes dans ma classe en cette fin de 2^{ème} trimestre.

Désignation de la (les) difficulté(s)	Niveau Cycle ou classe	Nombre d'élèves concernés
- Lecture et écriture sans supports	CE2 CM1	3/4
- Appliquer les principales Règles d'accord	"	2/3
- Lire et comprendre les énoncés (problèmes - exercices en autonomie.)	"	2/3
- Mémorisation (investissement personnel - travail à la maison)	"	1/3
- Réinvestissement, en général Motivation	"	1/3

diffusion-réception la limita ensuite dans le traitement et l'approfondissement qu'elle aurait pu utilement susciter au sein des équipes, puis dans la vie même des classes.

En fait cette **échelle spécifique** est d'emblée propice à une réelle opération, innovante, de **méso-niveau**.

Elle s'articule donc difficilement à court terme, ensuite, avec une démultiplication d'actions micro-locales déployées en série ; les impératifs et délais institutionnels, ainsi que la prise en compte de l'autonomie enseignante, rendaient impossible la "campagne" d'aller et retours qui eût été susceptible d'**approfondir-orienter** les énonciations des maîtres (souvent désorientés par cette démarche du "**dire en partage**" **une problématique**). Néanmoins,

les données qui furent adressées en retour purent constituer la base instituant, inédite dans ce contexte, d'une **géographie réflexive** de la circonscription. Celle-ci pouvait dès lors, progressivement, continuer à se construire et à s'élaborer doublement,

- au plan **didactique** des champs d'objectifs retenus en commun et fixés comme prioritaires, par l'inspecteur,

- comme au plan **pédagogique** des occasions de mise en oeuvre de *projets d'action-formation* communs s'incrimant dans le moyen terme (du niveau *cycle* au niveau *circonscription*, et inversement).

Pour une lecture *quantitative* et *qualitative*

Ces données devaient donc pouvoir être l'objet d'une lecture **quantitative** après retour rapide aux enseignants, sous forme de chiffres globaux ("*8 maîtres sur 10 désignent...*") et d'une classification traduite par des graphiques.

Elles devaient aussi se prêter à une lecture **qualitative**, chacune d'elles pouvant dès lors, selon le besoin, être appréhendée **dans le cadre du corpus entier** des désignations formulées, ce qui permettrait ultérieurement le relevé de tel ou tel élément énonciatif à partir duquel amorcer une éventuelle piste réflexive demeurée jusque là sous-jacente.

Ces données étaient destinées, d'autre part, à être confrontées,

- **pour croisement**, quel que soit le délai ou le degré d'approfondissement, à d'autres corpus de cadre et de format moindres, questionnant eux aussi la notion d'*élèves en difficultés*, comme celui de l'année précédente (1998-99) pour le groupe Maternelle consulté, (**A 1**) ou comme, ultérieurement, celui de cette année 2001-2002, que j'ai obtenu auprès de la communauté de parents d'un **syndicat scolaire intercommunal (a)** situé cette fois en zone exclusivement rurale, (**A 16**)

Pour le Syndicat Scolaire Intercommunal de Dompaire
Francis Fas (président), Marcel Canton et Noël Prunier (vices présdts)

Madame, Monsieur,
c'est à vous, personnellement, *Mère ou Père*, que nous adressons cette communication qui constitue certainement une utile nouveauté.

Cela fait suite à la décision prise par les Délégués des 38 communes de permettre la mise en place d'un *Contrat Educatif Local*.
En effet, Dompaire - et ses environs proches - est à ce jour un des rares chefs- lieux qui ne bénéficient pas encore d'un tel dispositif éducatif .

Il s'agit, simplement et concrètement, de tout mettre en oeuvre au plan local afin que soient rapidement améliorés,
pour chaque enfant et pour chaque jeune :

- l'*égalité* des chances en termes de réussite scolaire,
- leur *épanouissement* physique, psychologique et culturel,
- la *prévention* de tout risque pouvant menacer cet épanouissement.

Il s'agit donc d'améliorer au quotidien le vécu de l'enfant et du jeune .
Cela suppose d'articuler au mieux leur "*temps scolaire*" (temps de classe), leur "*temps périscolaire*" (accueils du matin, du midi et du soir) et leur "*temps extrascolaire*" (mercredi, week - end et vacances).

Pour qu'un tel dispositif puisse être mis en place progressivement et se voir *subventionné*, il doit être *reconnu* comme efficace.
Nous avons donc déjà sollicité l'aide à venir des personnels de la Direction Départementale et des Sports, de l'Education Nationale, de la Caisse d'Allocations Familiale, du Fonds d'Aide Social et de la Direction Vosgienne de l'Insertion Sociale.

Nous avons aussi commencé à recenser *les nombreuses associations* du secteur et à réunir leurs représentants pour leur faire partager ce projet.

Mais comment prétendre répondre à *des besoins que l'on ne connaît pas ?*

C'est pourquoi, avant toute autre chose, il nous est nécessaire d'entendre vos paroles de *Mère ou de Père* quant à la vie quotidienne de vos enfants, qu'il s'agisse de vos satisfactions ou de vos interrogations, de vos attentes ou de vos propositions.

Tel est le but de cette consultation personnelle et confidentielle sur laquelle *nous comptons beaucoup*, et dont vous aurez un retour d'ensemble.

Dans l'attente de vous lire, bien cordialement à vous.

Retour de l'Enquête
“pour l'épanouissement de l'Enfant et du Jeune”

1er aperçu quantitatif

L'enquête s'est adressée aux parents de presque 600 enfants ou jeunes :

- 1) Pour l'école maternelle, 27 réponses sur 68, soit 40 %
- 2) Pour l'école élémentaire, 53 réponses sur 92, soit 58 %
- 3) Pour l'ensemble du primaire, 80 réponses sur 160, soit 50 %
- 4) Pour le collège, 120 réponses sur 400, soit 30 %
- 5) Pour l'ensemble des élèves, 200 sur 560, soit 36 %

Le volume de ce retour, qui dépasse largement les 30 %, montre sans aucun doute que le lancement d'une telle consultation a répondu à un réel besoin d'exprimer satisfactions et difficultés. Cela paraît d'autant plus vrai que les parents ne sont guère habitués à une telle démarche et qu'ils ne sont pas forcément enclins par avance à lui attribuer une réelle utilité.

Bien sûr, nombre de témoignages se recoupent en des points qui constitueront pour nous autant de thèmes de réflexion concertée, de projets et de décisions à terme. Ils feront progressivement l'objet d'un état qualitatif qui sera communiqué aux délégués.

Le Bureau, le 21.12.2001

- pour contribution à évaluation intermédiaire, au corpus constitué par les réponses à la commande institutionnelle, dès la rentrée suivante (2000-2001), du renouvellement de l'ensemble des **70 projets d'école** de circonscription. (a) - (A11)

Un manque : celui d'un va -et-vient réflexif, générateur à court terme

Etant donné, tout à la fois, l'envergure de la circonscription, la **réserve habituelle des enseignants en grands groupes** et nos contraintes en termes de délais, il n'a pas été possible cette fois de consulter ceux-ci en retour, dans un va-et-vient explicitatif générateur à court terme, de façon systématique et exhaustive, quant au **sens réel** aussi de leur décision de répondre ou non.

Il serait pourtant souhaitable, dans le cadre d'une autre étude, d'effectuer une telle analyse : elle permettrait de recueillir et d'étudier **les représentations des enseignants** quant à l'intérêt et quant aux limites, peut-être, de leur formation continuée. Elle éclairerait du coup le concept de **conseil pédagogique** qui est loin d'être généralement adopté, et qui s'avère manquer d'homogénéité dans les représentations

2-3-1 Motivations des maîtres désignateurs

Mais les contacts ponctuels ont néanmoins permis de déterminer **trois types de motivations** dont l'importance relative sera d'autant mieux cernée que l'on consultera de façon plus approfondie le corpus dans sa **totalité** :

- a - le besoin de dire la difficulté d'enseigner à des enfants difficiles dont l'attitude, le comportement et le langage - trois domaines à appréhender en complémentarité - ne correspondent pas aux attendus ordinaires liés au statut d'écolier ou/et d'élève. Sur ce(s) point(s) la demande ou l'attente à l'égard des conseillers pédagogiques de la circonscription est à la fois d'une large diversité et peu sujette à **explicitation méthodique** ;

- b - le désir exprimé d'un renforcement de l'aide spécialisée assurée en parallèle, hors de la classe le plus souvent, pour des difficultés "dys/" à désignation **médicalisante**. Celles-ci ne relèveraient plus de la compétence enseignante ordinaire. Elles sont, toujours plutôt implicitement, associées au paradigme de l'**échec scolaire**, lui-même construit en relation étroite avec le concept de **handicap** dont le propre est justement d'exclure la **responsabilité** du champ scolaire.

La parution des "Nouveaux" programmes avait, en janvier 1996 et "pour une période de trois années à compter de la rentrée 1996-97, rendu nécessaire la refonte des projets d'école". C'est pourquoi, 3 ans plus tard, entrant dans mes fonctions de conseiller pédagogique et d'apprenti chercheur le suivi de -et l'aide à- la rédaction de la nouvelle génération de projets d'école.

Les Inspecteurs d'Académie rapelaient que "le projet d'école concerne avant tout l'action des maîtres dans leur classe, le rôle des enseignants étant d'abord la construction des apprentissages (et que) l'élaboration du projet d'école fournit l'occasion de définir les modalités concrètes de la mise en place des cycles, sur la base des nouveaux programmes." (A 11)

bilan d'évaluation avant refonte :

PROJET 1991-1995 - BILAN

LIBELLE DU PROJET

" Du langage oral au langage écrit. "

OBJECTIFS (concrets et réalistes)

- obtenir une activité de communication.
- amener les enfants à un langage correct, syntaxiquement structuré
- accepter, modifier, enrichir les productions
- veiller à l'orthophonie.
- Priorité à l'oral pour conquérir le sens de l'écrit, de la lecture

INDICATEURS (Evaluation CE2/6°, résultats scolaires, taux de maintien, pratiques pédagogiques...)

Constat à l'école primaire : Un grand nombre d'enfants a des difficultés à aborder la lecture et maîtrise mal l'écrit. Pauvreté du vocabulaire

ACTIONS MENEES

- Situations diversifiées → emploi d'un vocabulaire riche, adapté.
- Exercices de répétition, de prononciation, d'articulation.
- Ouvrir les enfants vers l'extérieur : expositions, films, théâtre, poésie, chant... Intervention d'artistes de qualité

MODES D'ORGANISATION (où, quand, avec qui...)

- Dans chaque classe : apport de la maîtresse, des enfants, des parents → Diversifier les thèmes de langage. Provoquer des situations inhabituelles. Communication entre classes.
- A l'extérieur : intervenants choisis. Expositions. Sorties à thèmes.

SYNTHESE (les effets produits, les résultats des élèves)

Evaluations, tests (RASIED) permettent de mieux cibler les actions. Révèlent difficultés passagères, ponctuelles d'enfants qui globalement ne paraissent pas en difficulté.

DIFFICULTES

Manque de cohésion au niveau de l'équipe éducative.
Les enfants qui ont des déficits au départ ^{les} conservent en général jusqu'à l'arrivée en grande section →
Nécessité d'une prise en charge particulière, moments privilégiés.

	à conserver	à renforcer	à abandonner
à conserver			
à renforcer	X	X X	
à abandonner	X	X	
		X	
	X		
	X		
	X		
	X		
	X		

Ce transfert de compétences et de responsabilités, ou bien équivaut à un surplus d'efficacité réduisant "*les insuccès scolaire*" (1) ou bien s'apparente à une posture **discriminatoire** inhérente à "*un cursus personnel (qui) porte plus à répondre aux attentes des bons élèves*" (a) (2) et génératrice notamment des **séquelles** ordinairement attribuées à *l'effet pygmalion* ;

- c - la volonté d'une formation continue ou permanente qui mette à profit deux modalités complémentaires : d'une part, des stages d'**approfondissement** des connaissances, dans le cadre d'objectifs définis par les stagiaires et, surtout, avec le recours à des spécialistes de renom (avec, à l'appui, ponctuation récurrente de "*mais ça, nous, on le sait, ça*"). D'autre part, des animations pédagogiques assurant des échanges **co-formatifs** aboutissant à des actions collectives à logistique facilitée par l'inspection.

2-3-2 Les non-réponses, une donnée questionnante

Au gré d'échanges ponctuels, amers ou avenants, souvent téléphoniques, il est apparu que les non-réponses étaient induites par :

- le "**manque de temps**" et à "**la saison 3ème trimestre**", éléments conjugués au double fait de non obligation et d'anonymat dispensatoire ;

- le choix professionnel de ne pas souhaiter **rendre compte** en un domaine dont la définition et l'abord ici ne sont pas institutionnalisés -l'inspecteur ayant seulement autorisé la consultation-, et qui pourrait induire une contrainte supplémentaire dont éviter l'éventualité ;

- à l'idée **fataliste** de non utilité, soit parce que "**l'élève en difficulté**" est censé constituer une réalité irréductible que **seul** l'enseignant peut ou doit appréhender et assumer, soit parce que l'anticipation n'est pas effectuée qui permettrait d'entrevoir les modes et les moyens d'une évolution des pratiques en ce domaine ;

- à l'hypothèse que, même anonymée, cette démarche est **évaluatrice**, ou bien de la scolarité des élèves d'un secteur, ou bien des compétences de leurs enseignants ;

- à l'idée enfin que cette réflexion **en négatif** constitue un constat d'échec.

La publication de ces éléments a visé à réduire l'**inertie** de la non réponse en l'**actant**.

1) H. Wallon, op.cité, 1953

2) C. Seibel, "*Genèse et conséquence de l'échec scolaire : vers une politique de prévention*", *Revue française de pédagogie*, 67, 1984

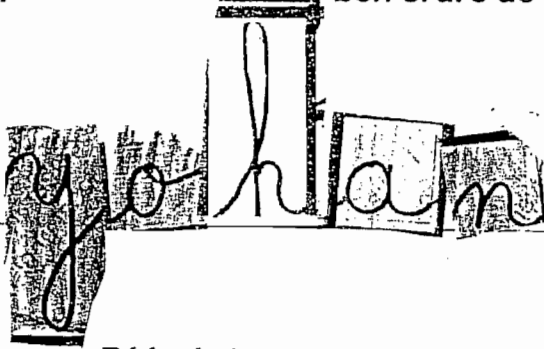
Extraits d'une "demande de réduction de cycle"
 = passage de MS en CP. Le préjugé scolaire
 m'a paru précoce (09) et "irrationnel".

LECTURE

ab

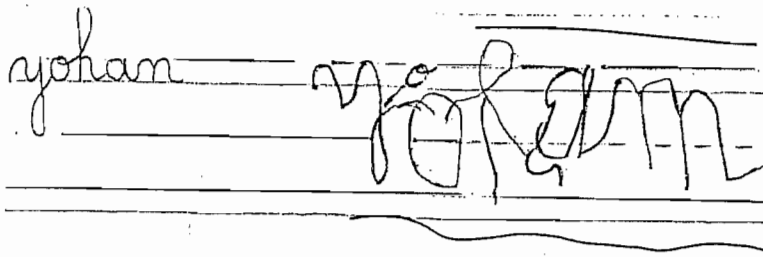
LE PRENOM : RECONSTITUER SON PRENOM EN CHOISISANT LES BONNES LETTRES

•Colorie les cases comportant les lettres de ton prénom, découpe-les puis colle-les dans le bon ordre de façon à reconstituer ton prénom.



23.09
 —

•Réécris ton prénom en respectant au mieux la forme des lettres.



Avec de l'aide.	f f f f f f f f	ab tr
	o o o o o o o o	
ab		

bon travail	g g g g g g g g	ab
	l l l l l l l l	

BRAVO!	père Noël père Noël
	p p p p p p p p
	ë ë ë ë ë ë ë ë
En écris de mieux en mieux!	

OBSERVATIONS :

ANNEE :

SIGNATURES PARENTS :

Enfant agréable qui manifeste son envie d'apprendre.

IV - AVIS DU DIRECTEUR D'ECOLE

Réduction justifiée. a les acquis
du Cycle 1

Motif invoqué par la famille pour le recours :

suit le groupe des grands

Comportement : se montre très coopératif, appliqué, soucieux de bien faire, motivé. Fatigabilité normale.

Acquis scolaires : Niveau d'une G.S. Bonne représentation spatio-temporelle, graphisme correct, bon niveau de développement et de maturation. Structuration spatio-temporelle, conscience phonique bonnes. Le langage est d'un bon niveau tant du point de vue de la syntaxe que de la richesse du vocabulaire que de l'articulation. se situe dans un bon pronostic quant à l'opportunité de l'apprentissage de la lecture.

Niveau intellectuel : bon quotient intellectuel nombreux indices de précocité?

Affectif : est assez réservé et verbalement ne se montre pas très expansif, alors qu'il connaît beaucoup de choses. (Domaine à surveiller en groupe classe)

Conclusion : Avis favorable pour le passage au CP pour

MOTIVATION DE LA DECISION : maîtrise les apprentissages
du Cycle 1

Analyse des réponses

2-3-3 Difficultés liées au *comportement de l'écologiste*

Sachant qu'un même maître désignateur a pu exposer plusieurs types de difficultés, (a)

ce sont 87 %, soit quasiment 9 maîtres désignateurs sur 10 qui ont fait référence au **comportement** des "élèves en difficulté". Cette très forte proportion était inattendue ; elle révélera la nécessité de revisiter **deux contrats**.

L'ampleur du problème ainsi posé par les maîtres est confirmée par la proportion des élèves désignés comme étant en difficulté dans ce domaine : 22,5 % ; c'est-à-dire que, pour reprendre les termes récurrents dans lesquels les enseignants commentent cette investigation, presque un élève sur quatre en moyenne, n'assume pas son "*métier d'écologiste*", différenciant par trop l' "*apprendre à l'école*" qui relèverait d'un savoir-être statutaire conventionnel imposé et l' "*apprendre la vie*" qui exprimerait un désir personnel et projectif de grandir, de se réaliser dans une réalité sans lien de sens avec l'univers scolaire...

En cause ici, le manque de lien entre l'école et l'entité qui, d'une manière ou d'une autre, conditionne prioritairement, dans ces conditions, le devenir socio-culturel de l'enfant à savoir la famille. Et c'est donc à un tout premier contrat, **contrat social** entre l'école et la famille, que se réfèrent ces "**difficultés**" énoncées ici dans notre étude et factuelles par G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau dès 1992 (2) comme "*dysfonctionnement de la communication sociale entre l'école et les familles (...) lié à un éclatement de l'espace éducatif de l'enfant, notamment à des ruptures sociales et cognitives qui traversent le triangle élève-école-famille*". (Cf. l'enquête menée en 2001-2002 dans le cadre Syndicat scolaire, A 16)

2-3-4 Rapport éducatif et attentes familiales

Cette donnée de circonscription, à valeur collective et appréhendée par chaque enseignant devant sa classe, en équipe de cycle, d'école, ou de secteur collège, est doublement porteuse de sens. Globalement, sur le fond, cette même préoccupation, ou "**difficulté**" pour le maître, se pose de façon presque générale et s'impose comme objet d'analyse prospective en "*animation pédagogique*".

1) B. Charlot, op. cité, 2000

2) G. Chauveau et E. Rogovas Chauveau, *premières enquêtes au CP*, 1992

Difficultés récurrentes et persistantes dans ma classe en cette fin de 2^{ème} trimestre.

Désignation de la (les) difficulté(s)	Niveau Cycle ou classe	Nombre d'élèves concernés
- manque de concentration	G S	majorité
- mémoire défaillante (même mémoire immédiate)	G S	majorité
Désignation de la (les) difficulté(s)	Niveau Cycle ou classe	Nombre d'élèves concernés
- manque d'attention		≈ 50%
- manque de motivation		≈ 50%
- problème d'écriture (lisibilité)		3/25
Désignation de la (les) difficulté(s)	Niveau Cycle ou classe	Nombre d'élèves concernés
- N'est pas capable de continuer un algorithme simple	Cycle 1	4 (PS)
- N'est pas capable de s'adapter à l'espace proposé (graphie me.)		10 (MS)
- N'est pas capable de faire des phrases négatives et interrogatives correctes		8 (PS.)
- N'est pas capable d'une attention soutenue (15mn au max)		4 (PS) + 5 (TPS.)

En outre, dans la forme, la matière même que constitue le corpus des énonciations est assez hétérogène et riche de paradoxes pour servir de base à une dynamique d'échanges réflexifs, contradictoires d'abord, constructifs ensuite, quant au **rapport éducatif** qu'il s'agit pour l'enseignant d'instaurer, en harmonie avec le vécu personnel de l'enfant dans sa famille, aussi bien qu'avec le vécu groupal instauré par le maître précédent. Qui consent à ne pas crier immédiatement à l'utopie et se prend à entamer cette double démarche, même sommairement, est immanquablement surpris par **la densité des considérations échangées** et par l'importance que cela peut revêtir dans l'évolution du rapport éducatif ultérieur.

Ainsi, dans le cadre d'une **analyse** précise, des énonciations telles que

"paresse, nonchalance, désintérêt pour 20 %" ou "manque de motivation pour 50 %" ou "pas de production de travail pour 3", (a)

peuvent être, soit pour la **proportion** d'élèves désignés, soit pour les termes-mêmes de la **formulation** employée, soit pour les deux, les points décisifs d'une amorce de questionnements partagés quant à la dualité notionnelle "**difficultés d'écolier**" / "**attentes familiales**" qu'il s'agit de mettre en perspective grâce à un minimum d'échanges conversationnels.

2-3-5 Difficultés liées aux *attitudes de l'élève*

Une première relecture concertée des énonciations initialement reliées au **comportement** a fait apparaître le manque d'homogénéité de cette rubrique. En effet, autant certaines **difficultés**, à caractère global, semblent dépendre d'un rapport à l'école négatif et découler d'un **déficit de sens** attribué à la scolarité elle-même, c'est-à-dire à une fréquentation scolaire non porteuse de promesses, autant d'autres semblent dépendre, plus précisément déjà, d'un rapport mal approprié par l'enfant -néanmoins bienvenu à l'école- entre le statut de l'élève qu'il doit à présent devenir et le statut de **l'injonction** d' apprendre (a) qu'incarne la personne enseignante, dans son **oral illocutoire** comme dans son **écriture martiale**.

Par exemple, l'énonciation "*décalage des exigences école/vécu des enfants pour 10 sur une classe*" et les énonciations "*manque d'attention par rapport aux consignes pour 3*" et "*maladresse, lenteur, problèmes d'organisation*" ne seront **pas maintenues sur des plans identiques**, la première étant attribuée au paradigme "*comportement d'écolier*" et les deux suivantes l'étant au paradigme "*attitudes de l'élève*."

Orthographe

$\frac{0}{20}$ Les forains on installé stands

Le travail d'Alex ne s'arrange pas...

Tant qu'Alex ne se mettra pas à écrire mieux et plus vite, les notes resteront catastrophiques. Il doit se mettre au travail.

Conjugaison

Écris le verbe au présent

+ 3 sur
la note
de 21/11

$\frac{3}{20}$

ramasser
Nous ~~ception~~ des champignons
ramasser (ramasser)
Lolo ~~mais~~ tins la main
donne ~~donne~~ ~~donner~~ (donner)
Tu finis ton travail (finir)

Evaluation CP

18/50 → 7,2/20

Fin de prise en charge (RASED)

Écris les sons

~~Cherche à regarder les réponses de son voisin~~

5/10

~~m qu ecc sa e s am (K) c et (L) (modèle tableau)~~

~~de x f e ff~~

~~ix ch in s in~~

"Refaire le CP". Encore 3 extraits de "cahier du jour" puis extrait d'un test RASED (En surligné : "Cherche à regarder les réponses du voisin" - même item ?, ce qui dénote la volonté de réussir, et "modèles au tableau, copie autorisée". En bref : même mise en cause de la personne (imputation) et même rapport à la langue dans le cadre d'une professionnalité stigmatisatrice (notes de décompte d'apothicaire et jugement moral). La destination et les visées des écrits magistraux du cahier du jour, un sujet de plus à traiter-agir.

Le second contrat, non ou mal approprié, est cette fois **moins social et plus pédagogique**, non ou mal passé entre l'élève et son enseignant ; il suscite le questionnement de l'acquisition des savoir-être que suppose le travail scolaire spécifique attendu, dans une classe et par un maître, de façon toute singulière. Ce contrat pédagogique qu'il revient au maître d'établir **dès les premiers contacts**, en lien de cohérence ou de contradiction avec les contrats pédagogiques des maîtres des années antérieures, a paru lui aussi déterminant.

Il intègre des éléments comme le "climat" de classe, la **communication horizontale**, l'**autorité** (etc.) dont l'analyse concertée est d'autant plus constructive que les attentes et attitudes magistrales sont à la fois fortement **personnelles** et intrinsèquement **professionnelles**.

2-3-6 Rapport *pédagogique* et art de la rencontre

En **commentaire**, notons que le rapport mal approprié ici, serait moins rapport de **non écolier** à l'école et plutôt rapport de **non élève** à son maître et à sa classe. Pour ce qui est de composante affective, ce contrat pédagogique suppose "*le passage de la représentation d'un groupe-foule dominé par les rapports de séparation, d'hostilité, de non-identité, à celle d'une communauté affective constituée par des rapports d'identité, de complémentarité, de consensus (...) opération basique du rapport pédagogique*". (1) De fait la question s'est posée aux enseignants de savoir si la "*difficulté*" de l'élève en ce domaine requerrait plutôt une évolution de lui-même par rapport à une norme de "*bon élève*" qui "*arrive à l'heure et qui lève la main avant de prendre la parole, fait ce qu'il a à faire (et) ce qu'on lui dit de faire*" (2) ou plutôt une **régulation magistrale** permettant une construction relationnelle qui n'existait pas à l'initiale.

Cette deuxième hypothèse serait validée par **A Jacquard** : elle doit susciter chez les enseignants ouverts à cette problématique, le besoin de maîtriser "*l'art de la rencontre*", (a) sachant que "*la rencontre est toujours transformation (...), que la rencontre d'un autre n'est jamais gratuite, (qu') elle demande un effort certain (pour) parvenir à tirer de lui les constructions de la construction de moi (et que) cela s'apprend comme on apprend à lire, à écrire et à compter*". (3) Cette "*transformation*" du **relationnel classe** sur l'année aussi bien que la "*construction*" des attitudes de l'élève sur sa scolarité et celle des compétences

1) J. Filloux, op. cité, 1996

2) B. Charlot, op. cité

3) A. Jacquard, Actes Nathan, 2000

1° dct : "Refaire un CP". Encore. Inévitablement. Un début de "rencontre" se fait avec le maître, hors classe et sur ce qu'est S. L'entière rencontre avec l'Ecole est-elle inenvisageable ? Quelles tentatives vécues ?
2° dct : Le "J'ACCUSE" d'une collégienne de 5° (ZEP), qui doit, en "punition", écrire une "confession". Et ce non écrit devient une belle invitation au débat pour une réponse-rencontre qui ne viendra pas.

S ne prend jamais la parole en classe, même sollicité il ne réagit pas, exceptés un regard, une gêne ...

Il s'exprime par un simple mot-phrase quand il souhaite par exemple se rendre aux toilettes. Il manifeste très peu d'entrain pour les tâches scolaires, les lacunes accumulées pourraient en partie expliquer cette nonchalance, mais on peut parler je crois pour S d'un réel blocage.

En dehors de la classe et fort heureusement, il semble beaucoup moins inhibé et réussit quelquefois à m'adresser la parole pour parler un petit peu de son quotidien. Je note cependant qu'il n'évoque jamais le sujet de l'école.

Dans une situation de groupe ou seul face au maître on obtient de lui (avec une certaine dose de patience) un résultat très très modeste.

Ses difficultés scolaires sont indéniablement le fruit de son absence de communication, de son manque d'assurance et de son non-engagement dans le travail (S par exemple met un temps considérable pour sortir un cahier, un livre, un crayon ...)

EXPLIQUER QU'ELLES SONT LES CONSÉQUENCES DE MES RETARDS SUR
MON ANNÉE SCOLAIRE ?

Des retards de cinq ou dix minutes m'ont aucune conséquence sur mon année scolaire étant donné que la classe ne commence pas le cours avant minimum dix minutes.

Et si au début de l'année je me trouve pas mal, ça car je n'y suis pas encore habituée à ce qu'un prof passe sans que je le vois et avec tout le geste de ma classe en plus ça, je me crois pas que ce soit des retards sans motifs.

En revanche, les absences continues des profs sont des conséquences sur mon année, mais eux ont toujours leur salaire

S'ils ne viennent pas, ils ne seront pas non plus collés pour autant.

Je me dis pas que les heures libres me dérangent au contraire puis ce que je déteste l'école mais des conséquences vous voulez des conséquences vous avez. Et des vraies.

Encore ma conclusion, des retards ne sont pas des retards si ça arrive avant le début du cours donc, cette retenue je pense m'est pas juste.

pédagogiques du maître sur sa carrière seraient donc autant interdépendantes qu'est réciproque l'enrichissement suscité par une **rencontre**, au sens fort du terme.

Alternant ici analyse et commentaire, je préciserai avoir regroupé sous le générique "*attitudes*" les énonciations d'abord trop globalement intégrées à "*comportement*" et les énonciations des compétences complémentaires en ce domaine, c'est-à-dire (annexe 1.2) "*l'autonomie*" qui préoccupe 17 % des maîtres désignateurs, la socialisation 21 %, "*l'application*" (soin et présentation) 10 %. On constate alors que la question des composantes du "*métier d'élève*" (1) permettant de donner du sens au "*travail scolaire*" et donc de sortir l'élève en difficulté des "*stratégies du pauvre*", est elle aussi posée pour réponse par une **forte majorité** d'enseignants (60/70 %) qui ont du coup à effectuer une "*co-redéfinition des tâches*" sollicitant de façon récurrente les attitudes de leurs élèves.

2-3-7 Difficultés liées aux facultés de l'apprenant

Ces nouvelles tâches que P. Perrenoud définit en dix points avec, pour mots-clés questionnants, "*diversité, ouverture, globalité, occasionnalité, oralité, groupalité, évaluabilité, programmabilité, utilité, progressivité*", peuvent devenir autant de niveaux de réponses -aux difficultés de l'élève- que se donneront les adeptes d'une "*didactique nouvelle*" pour eux.

Afin de parvenir à "*faire la part des stratégies nouvelles qu'ils anticipe(ro)nt chez leurs élèves*", il leur sera nécessaire d'objectiver, de contextualiser et de caractériser davantage encore les **processus d'apprentissage** qui semblent poser **problème**. Il s'agira moins des **conditions** de l'apprendre que de l'apprendre lui-même, et plus des facultés cognitives en jeu, facultés d'apprenant, (**a**) que des simples attitudes minimales. Les enseignants consultés s'alertent ici encore de façon très marquée.

L'analyse poussée, il peut s'avérer que, dans ce domaine comme dans le premier, dans celui des potentialités sociales de l'enfant comme dans celui des capacités cognitives de l'apprenant, nombre de ces enseignants sont alarmistes seulement, opèrent plus un **signalement** qu'un **questionnement**, c'est-à-dire, tout simplement, qu'ils se considèrent comme **exonérés de toute réflexivité**, "mis hors de cause" du fait des *handicaps* social et intellectuel dont la réalité, pourtant, est aujourd'hui fortement relativisée par un facteur déterminant, à savoir le sens quasiment "**ontologique**" de leur pratique pédagogique.

1) P. Perrenoud, op. cité, 1996

3 réponses à l'enquête, pour 3 classes d'écoles différentes. Ici, à mon sens, une notion clé qui, à chaque fois, vaut pour la moitié de la classe : le "réinvestissement". S'agit-il d'une capacité déficitaire des élèves, ou plutôt, compte tenu du nombre des élèves concernés, d'une difficulté à enseigner ce type d'acquisition ? Même question, bien entendu, pour ce qui touche aux consignes produites par l'enseignant. Son rôle, ici ?

Désignation de la (les) difficulté(s)	Niveau Cycle ou classe	Nombre d'élèves concernés
- Manque d'attention et de concentration	CE1-CE2	≈ 5
- Réinvestissement des règles apprises dans un travail d'expression écrite difficile		≈ 15
- Écriture illisible		1
- Extrême lenteur		5

Désignation de la (les) difficulté(s)	Niveau Cycle ou classe	Nombre d'élèves concernés
- Pbs de réinvestissement des règles apprises, dans un travail écrit	CE2	} majorité des élèves
- Pbs de mémorisation (surtout des tables)	CE2) 4
- Besoin de de l'enseignant pour effectuer ce qui a été demandé	CE2) 4

Désignation de la (les) difficulté(s)	Niveau Cycle ou classe	Nombre d'élèves concernés
- Mémorisation de leçons, table de x	CM2	10/25
- Réinvestissement de notions grammaticales comme pluriel des noms ou accord S/V		≈ 14/25
- Division des entiers (technique opératoire)		4/25
- Consignes simples		13/25
- Consignes doubles		20/25

C'est dans ce paradigme que sont signalées en nombre les difficultés perçues comme constitutives, souvent de type *dys* (dyslexie, dysphonie, dysorthographe, dysphasie, dysgraphie, dyscalculie, etc.). Désignées de plus en plus tôt et selon un point de vue médicalisant, ainsi que le montre notre enquête auprès de 60 enseignants de maternelle, **leur signalement précoce** peut tout aussi bien s'avérer **positif** et préventif, s'il se justifie, ou s'avérer d'emblée **négatif** s'il conduit à une **mise en échec** des élèves les moins mûrs ou les moins assurés, par une sur-élévation du niveau d'attentes magistrales normatives, exacerbées par la pression institutionnelle que peut constituer une **"évaluation" en grande section**. D'ailleurs, du cadre micro-local au cadre circonscription qui présente l'avantage de croiser les points de vue (secteurs de collèges différents, rural ou urbain, Zep ou non Zep, etc...), cette question est pressentie collectivement comme complexe et prioritaire, puisqu'y répondre permettrait de faire la part entre **aide spécialisée** prodiguée à l'enfant et **responsabilisation renforcée** du pédagogue en fonction.

2-3-8 Contrat didactique et tâches de l'enseignant

Il est vrai que l'appréhension par l'enseignant des processus d'apprentissage, autrement dit du **contrat didactique** qui voit l'apprenant se tourner vers lui-même, est extrêmement complexe. C'est que le sens de ce qui est appris, son **pourquoi** et son **comment** demeurent irréductiblement le fait d'une appropriation toute personnelle, (**a**) même si persiste dans les faits, *"une conception qui fait du savoir une unité extérieure et transcendante vis-à-vis d'individus qui doivent y accéder et de maîtres qui ont obligation de le transmettre"*. (1)

- Quand les enseignants consultés désignent, à respectivement 24 et 25 %, *"la compréhension"* et *"la mémorisation"*, ils font effectivement et implicitement référence à un savoir objectivé, cadré par une didactique de **type transmissif**.

-Quand, à respectivement 44 et 7 %, ils désignent *"le langage"* -non les savoir métalinguistiques- et *"la structuration de l'espace et du temps"*, ils désignent au contraire une didactique de type **appropriatif** et beaucoup plus **constructiviste**.

Dans le cadre d'un large volume consultatif, il serait formateur de revenir sur cette dualité à expliciter, en la rapprochant du couple *savoirs / compétences transversales*, et en rappelant les spécificités constitutives de la **mémoire**, de la **communication** et de la **conceptualisation** que **les tâches de mise en signes** par l'enseignant doivent prendre en compte.

1) B. Frelat-Kahn, op. cité, 1996

Il n'est pas, ici, écrit "TEST" comme souvent. Mais le "travail de l'enseignant" peut-il être plus "professionnel"? Correction systématique, décompte des points. Pourtant A, qui a sa logique -cf en 2 et 5- ne comprendra ni son échec, ni cet enseignant qui n'ira pas "chercher à voir", pas même le temps d'une mn.

Je m'appelle : ... a -

15/130
2,30/20

12/95

Evaluation Avril

1) Dictée de nombres

13	6	74	31 45	16 16	25	34	38 18	20	19
9	78	80	18 28	7	27 39	19 22	3 29	17 3	13 33

8/20

2) Les doubles

6 33	16 88	10 55	14 77	18 99	8 44	12 66	20 1010	4 2/2	2 11
--------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	--------------------	---------------------	-----------------------	---------------------	--------------------

0/10

3) Je complète ce qui manque

	en chiffres	dominos	en opération	en lettres
①	28	<input type="text"/> <input type="text"/>	$10 + 10 + 8$	vingt-huit vingt-huit
②	37	<input type="text"/> <input type="text"/>	$10 + 10 + 7 + 10$	trente-sept
③	32	<input type="text"/> <input type="text"/>	$10 + 10 + 10 + 2$	trente-deux trente-deux
④	16	<input type="text"/>	$10 + 6$ $10 + 10 + 1$	seize seize
⑤	9	<input type="text"/>	10 + 10 $9 + 0$	neuf neuf

2/15

4) Je classe du plus petit au plus grand

9	8	12	13	18	21	23	29	32	39
19	18	2	13	2	8	6	19	8	1
9	12	13	16	18	21	23	29	32	39

0/15

5) Avant - après

12	13	2 14	9	10	11	41	42	15	16	17
20 3	21	4 22	13 0	1	14 2	19 3	24 21	27 8	28	19 25
45	45	6 46	34 25	35	40 36	32 5	26 15	39 20	40	22 41
29 7	30	8 31	18 17	19	18 20	4	28 6	37 13	37	44 38
48	48	18 49	19	31	20	29 15	38	10 15	11	16 12
			30	32		14	16			

2/40

2-3-9 Difficultés liées à la maîtrise de la langue

Pour ce qui est du signalement des difficultés relevant de la maîtrise de la langue, j'ai pu mettre en évidence que ce taux des **40% pour une circonscription** correspond aussi à celui qu'exprime une équipe d'école travaillant à l'explicitation de son bilan (**A 5**) et qui avoisine lui-même la proportion d'élèves de cet établissement qui "*trouvent*" que "*le français est difficile*."

Localement, ce constat a pu susciter un questionnement, dans la mesure où l'école, en ce domaine, s'investit particulièrement au plan **socio-culturel** : à la fois dans l'élaboration suivie d'une liaison *maternelle/CP* (**A 5**) associant les familles et mettant à profit le support *magazines*, (**a**) et dans la réalisation de projets d'écriture cycle 3 reposant sur l'atout BCD/aides éducateurs, l'intervention d'auteurs, l'édition gratifiante des textes créés et une correspondance "tiers-mondiste"...

Cette mobilisation **en termes de moyens et de démarches**, et ce constat, compte-tenu des enjeux d'enseignement y afférant, sont à même de susciter une fructueuse interrogation à nourrir en équipe mobilisée. Ainsi le premier questionnement évoqué pose - t - il la difficulté pour les maîtres de transposer **l'objet culturel en objet d'apprentissage** et d'articuler sur le fond ces deux temps -ou niveaux- différents, constitutifs du même processus, **enseigner**.

Corollairement est posée la difficulté pour les élèves de faire le lien entre "**activités plaisir**" gratifiantes, c'est à dire culturelles d'une part, et **activités scolaires** d'autre part, c'est à dire "*de français*", qui supposent leçons, exercices et "**travail**".

Cette recherche pour une construction du **sens du travail scolaire** à travers une globalité organisée et maîtrisée mène directement à des animations pédagogiques-ateliers permettant de croiser champs culturels et champs didactiques, c'est à dire de cerner au mieux les apprentissages langagiers et linguistiques spécifiques que peuvent induire **de fait** BCD, exposition, saynètes, poésie, conte, théâtre, nouvelle, roman etc.

2-3-10 Capitaliser les élans d'une année sur l'autre

C'est là l'exemple-même de ce qu'une équipe, à partir de ses propres questionnements, peut apporter à **l'ensemble de sa circonscription** et dans le droit fil de ce que préconise chacun des deux ministres.

Marie-Catherine HUMBERTCLAUDE
Ecole Maternelle les Bosquets
GOLBEY

Durant l'année scolaire 1999/2000 (de novembre à mai) les élèves de la classe de G.S. ont reçu (chacun) un abonnement à "Pomme d'Api".

Tous les mois, les enfants réclamaient impatiemment leur magazine.

La revue a été un document de travail complémentaire. Nous avons travaillé en collaboration avec les parents. (sous forme de recherche de mots, de titres, de tournures ; de questionnaires et d'exercices appropriés). Les parents se sont bien impliqués et les relations livre-parents-enfant-maîtresse a été une réussite.

Nous en remercions encore vivement Mr Klein qui en a été l'innovateur, Mr Canton qui a poursuivi le projet, (ainsi que le Contrat Ville qui en a donné les moyens.)

Une soirée lecture a eu lieu en juin de 17h00 à 19h00 sur l'aire de jeux à proximité de l'école des Bosquets. Des mamans volontaires ont assuré la lecture de contes.

La participation des enfants a été très faible (1/4 des enfants de la classe étaient présents) non par manque de motivations mais par d'autres sollicitations extérieures. (sport).

Avec la Louvroie, nous avons essayé d'expérimenter un travail :

suite à la lecture de contes et au travail "autour du conte", nous avons réalisé le début d'une histoire (de lutins...) qui allait trouver une suite imaginée par les élèves de la G.S. de la Louvroie.

Il aurait été intéressant d'en connaître le dénouement.

Depuis 8 ans, nous avons de fructueux échanges avec les élèves de C.P.

1) L'échange en cours d'année lorsqu'il s'agit d'un message, d'un événement ou d'une exposition (sortie Bouzey) à communiquer entre Maternelle et C.P.

2) Au troisième trimestre, les élèves de C.P., soit 1 enfant seul devant les 2 classes, soit par petits groupes sont venus lire aux Mat. des histoires préparées en classe ou à la maison.

Les G.S., quant à eux, se rendaient au C.P. (un samedi sur deux) pour écouter l'histoire lue par les enfants ou raconter une histoire à partir des dessins du livre.

Ayant déjà enseigné dans des classes de C.P. (à Jean Macé), j'ai une approche réelle de ce qu'attendent des G.S. les instit. de C.P.

En début d'année scolaire le "capital-mots" peut être donné aux enseignants de C.P.

Les enfants peuvent aussi apporter les cahiers de G.S. à la demande des maîtresse de C.P.

La méthode de lecture utilisée en G.S. est celle de Gafi, cycle 1. En plus, nous lisons de courtes phrases de l'album de vie (par exemple : je vais à la patinoire...)

Cette année une ouverture plus grande va s'effectuer vers le Centre Social, toujours en liaison avec le projet d'école (en particulier dans le domaine du langage oral)

Une entrevue avec la responsable, Mme Claudel, a eu lieu lundi 9 octobre.

Elle accepte avec enthousiasme le projet.

Le calendrier serait le suivant : ateliers de 3/4 h à 1h. (1 fois par mois env.)

nov. : conte

mars : ateliers lecture

déc. : fabrication d'objet

avril : jeux de société

janv. : à partir d'un film

mai : fabrication d'objet

juin : fiche recette, invitation des parents

Miser sur une politique "de quartier" qui entreprend de faire découvrir "aux familles" le plaisir partagé que peut offrir la lecture, tel peut être l'essentiel de projets développés dans les marges de l'Ecole pour la re-contextualiser au mieux. Ces soirées passées entre enseignants et parents sont toujours étonnamment riches et peuvent être décisives pour l'émergence, chez ces derniers, d'un rapport à l'école réconciliant et d'un rapport à la langue qui soit rassurant, serein et re-conquérant. (Je le disais en introduction : j'ai pu apprécier F. BLIME comme P.E.N de Psycho-pédagogie à Paris Molitor en 1974.)

Au CP comme au CM2, comment aborder l'enjeu de la lecture ?

Un livret avec mille et un conseils et astuces pour les parents à l'entrée du CP

« Mon enfant entre en CP : saura-t-il vraiment lire à la fin de l'année ? »

« Que dois-je faire pour l'aider ? »

« Comment l'amener à lire avec plaisir ? »

Aux yeux de la plupart des parents, la lecture est au cœur de la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. C'est vrai, il n'existe plus aujourd'hui d'activité qui échappe au besoin de lire et de comprendre un texte.

C'est pour répondre à toutes ces questions que le magazine **J'aime lire** du groupe Bayard Presse et le **CNDP** diffusent gratuitement, pour la sixième année consécutive, « **Pour aimer lire, grandes vérités et petits trucs pour bien démarrer dans la lecture** ».

Ce livret est envoyé à **1,2 million d'exemplaires** dans toutes les écoles primaires pour être remis aux parents d'élèves de CP.

Une nouveauté en 1998 : le livret « Aimer lire » pour le CM2

« Pour aimer lire » est devenu un outil particulièrement apprécié des enseignants de CP. Fort de ce succès, le mensuel **Je Bouquine** s'est associé à son tour au **CNDP** afin de rédiger le livret « **Aimer lire, idées et conseils pour donner à vos enfants le goût de la lecture dès le CM2** ».

Le CM2 représente en effet une année charnière et les questions des parents sont nombreuses :

« Mon enfant n'aime pas lire : que dois-je faire ? »

« Quels livres lui conseiller ? »

Le livret « **Aimer lire** » aide parents et enfants de CM2 à se préparer en douceur à l'entrée au collège.

Ce livret est adressé à **1,2 million d'exemplaires** dans toutes les écoles primaires pour être remis aux parents d'élèves de CM2.

CONTACT PRESSE

CNDP - Françoise BLIME - tél. : 01.46.34.92.97

J'aime lire - Je Bouquine - Béatrice VALENTIN - tél. : 01.44.35.65.71

Contacts en région Bayard Presse Jeune

- région Ouest : Gilles COUERON - tél. : 02.40.12.16.47

- région Sud-Ouest : Simone COULOUMA - tél. : 05.61.23.78.89

- région Rhône - Sud-Est : Elisabeth VILLARD - tél. : 04.78.42.39.06

- région Est : Marie-Hélène MAINDRON - tél. : 03.88.75.50.28

Et l'on aura collectivement, à la rentrée suivante, une solide raison de croire en la nécessité de continuer à construire la cohésion dynamique de la circonscription autour de son **projet pédagogique** et vers son **autonomie formative** : elle réside en la double adéquation existant à la fois

- d'une part, entre les **dominantes langage - communication** du constat analytique élaboré par le groupe maternelle (A 1) et, à un plan plus "méta", les **dominantes - objectifs** de même nature émergeant des 70 projets d'écoles (A 11),

- d'autre part, entre **la nature des priorités** fixées par cet ensemble de 350 enseignants du primaire et la nature des priorités arrêtées alors par Ségolène Royal et Jack Lang.

La première exprime sa volonté d'oeuvrer à voir se créer les conditions-mêmes de la scolarisation et de l'enseignement, notamment en réduisant, par un regain de communication régulatrice, les effets de cette "*grande pauvreté*" qui "*existe en tout lieu*", même "*dans les endroits où on ne l'attend pas*" (1)

Le second entend vouloir faire partager, en matière de maîtrise langagière, des **ambitions didactiques claires mais prudentes** au plan théorique, et a priori accompagnées et soutenues au plan des moyens pédagogiques, annoncés comme accrus et renouvelés. En effet, un état des lieux et des connaissances, commandé à M. Ringard (2) traite de la *dysphasie* et la *dyslexie* du jeune enfant ; il répond tout à fait aux problèmes majeurs qui ressortent comme une irréductible saillie de la consultation des enseignants de maternelle et cycle 2 .

Ce rapport apparaît donc comme la prise en compte d'une réelle **attente enseignante**. Ceci étant, il ne serait pas illogique que, fort de sa rigueur quasi-scientifique, ce processus induise une clarification radicale, laquelle serait en mesure de fonder l'argumentaire objectif permettant dès lors d'oeuvrer contre la déresponsabilisation enseignante : sans aucun doute honnête, basée sur une prudence toute déontologique, sur la crainte de mal ou ne pas savoir faire face à la "*difficulté*", cette posture de **réserve** adoptée par les maîtres était, jusqu'à présent, couramment de règle .

C'est dorénavant par **l'acteur collectif de circonscription** et d'une année sur (pour) l'autre, que cette crainte devrait se voir assumée puis maîtrisée, ce à quoi j'ai concrètement participé.

1) S. Royal, plaquette "Grande pauvreté et réussite scolaire", - ATD Quart Monde, 6 septembre 1999).

2) M. Ringard, *Les troubles du Langage oral et écrit*, Rapport au Ministre, MEN, 2000

2-4 Langue et “difficultés”

Dans ce contexte de relance déclarée, on s’attend alors à l’élaboration progressive d’alternatives à “l’hypermédicalisation des réponses ou des prises en charge proposées, voire (à) l’adhésion rapide à une nouvelle théorie explicative ou des nouvelles recettes miracles”. Il est notable que cette campagne de prévention-remédiation en matière de **langage** trouve écho dans la toute nouvelle place que le collègue accorde à l’**oral**, ce qui, sachant que les I.O. de 1972 l’accordaient déjà au primaire, renforce a priori la cohésion de ce **champ didactique premier**, considéré plus que jamais comme prioritaire.

2-4-1 Harmoniser les alternatives, plus que généraliser la remédiation par l’exercice

Aussi reste-t-il à souhaiter que se dessinent les cadres et principes de démarches **opérantes**, mettant à profit des moyens **pédagogiques** appropriés qui soient le fruit d’une réelle formation **réflexive et implicite**. J. Lang en était apparemment conscient, lui qui reconnaissait et déclarait prendre en compte “deux grandes lacunes (...) : pas d’évaluation systématique en grande section de maternelle ou au cours préparatoire, (...) les outils ou les dispositifs de remédiation proposés aux enseignants sont rares”.

Cette prise en compte se concrétisait d’ailleurs par la double annonce de “deux dispositifs nouveaux : un repérage systématique (...) au début de la grande section de maternelle et au début du cours préparatoire, des dispositifs d’aide et de remédiation seront proposés aux trois niveaux de l’école (grande section, cours préparatoire, cours élémentaire 2ème année) où il sera procédé à des évaluations nationales systématiques.” (1)

Le risque inhérent à ce faisceau de choix est que le dépistage précoce induise **une remédiation par l’exercice**, prématurée et certificatrice d’échec, au détriment d’un enseignement actif, progressif et inscrit dans la durée. Le ministre préconisait tout à la fois une réflexion pédagogique locale référée aux grands mouvements traditionnels tels que l’AGIEM (2) (3) et un recours tout nouveau à des logiciels labellisés d’apprentissage de la lecture. Il se montrait ainsi soucieux de concilier **acquis pédagogiques** traditionnels et techniques modernes de **traitement didactique**, ce qui lui permettait d’éviter d’introduire une fracture trop radicale dans le discours officiel, tout en exposant les grands axes de sa politique scolaire devant contrer cette **difficulté chronique**, porteuse d’échec annoncé.

1) J. Lang, *Discours ministériel*, juin 2000

2) Association Générale des Institutrices et des Instituteurs des Ecoles Maternelles publiques, Cf www.agiem.fr

- P. MEIRIEU : "Je suis convaincu, pour ma part, que (les enseignants de maternelle) sont aussi déjà et que vous aurez à coeur de devenir toujours plus encore "professeurs d'humanité." (Congrès AGIEM 1991, Narbonne) p28

-A. TOURAINE : "Le monde est confronté à deux dangers, l'instrumentalisme et le retour des identités individuelles, sociales, éthiques. (...) La seule façon de combiner les deux mondes, c'est de les combiner dans l'histoire des vies individuelles. Il faut faire en sorte que les conditions de vie collective offrent la possibilité de construire une vie personnelle. (Congrès AGIEM 1996, Clermont-Ferrand), p34

"Neutralité, laïcité, objectivité - L'école de la République"



R. Badinter,

Président du Conseil Constitutionnel
Congrès AGIEM 1989, Liévin

La Déclaration des Droits de l'Homme de 1789 n'est rien d'autre que, la proclamation que dans la société qui va naître, c'est le citoyen qui sera le souverain. C'est-à-dire que l'on restitue à chaque homme sa qualité éminente de source de pouvoir. Il n'est plus objet de l'Histoire, il devient sujet actif de l'Histoire. Quand on proclame "tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits". Et de l'ensemble de ces citoyens libres et de ces citoyens égaux, va naître la volonté générale, c'est-à-dire la loi qui va les gouverner.

Par conséquent, c'est vraiment le passage d'une souveraineté à une autre, d'un ordre ou d'un moment de l'Histoire à un autre. Le citoyen gouverne, même par personne interposée, et c'est à profit que le gouvernement doit s'exercer. Car cette conception de la société repose sur l'affirmation que chacun d'entre nous est titulaire de droits fondamentaux simplement parce qu'il est Homme et que nul gouvernement ne peut les lui retirer sans ouvrir la voie à ce que les révolutionnaires appelaient "la résistance à l'oppression". Il n'est légitime, le gouvernement des hommes, qu'autant qu'il reconnaît les Droits de l'Homme c'est-à-dire qu'il reconnaît à chaque citoyen les droits fondamentaux sans lesquels le gouvernement perd sa légitimité. Là se situe, indépendamment des transferts de propriétés, de l'abrogation des privilèges et du reste, ... la démarche révolutionnaire. Et si l'on cherche à définir la République, je me bornerais à reprendre "la République c'est le régime où les Droits de l'Homme sont assurés."

A partir de là, la relation nécessaire et substantielle entre cette idée d'une République, dont la mission est de garantir les Droits de l'Homme, et l'Instruction Publique. Car il ne peut y avoir d'exercice, par ces hommes, par ces citoyens qui sont détenteurs de la souveraineté, de leurs droits qu'à la condition que ces hommes ne soient pas simplement libres et égaux en droits mais qu'ils soient encore des citoyens éclairés, des femmes et des hommes pourvus d'une raison critique. La liaison est indestructible entre la philosophie des Lumières et l'avènement de la République. Il ne peut pas y avoir de République sans des citoyens libres et égaux. Il ne peut pas y avoir de citoyens libres exerçant leurs droits, s'ils ne sont pas instruits, éclairés par l'Instruction Publique la base de la République, il y a donc l'Ecole de la République. Et dissocier les deux termes est pour le Républicain impossible.

Cette Ecole de la République, Condorcet rappelle d'abord qu'elle doit être universelle, qu'elle doit être égale et qu'elle doit être, selon son adjectif, constante, c'est-à-dire permanente.

Universelle cela veut dire qu'elle vaut, je le dis avec bonheur, autant pour les filles que pour les garçons. Condorcet a été le premier à déclarer que filles et garçons doivent être assis sur les mêmes bancs dans la même école.

Elle doit être aussi égale que possible, c'est-à-dire qu'elle doit être ouverte également aux enfants de riches et aux enfants de pauvres, aux citadins et à ceux de la campagne, l'essentiel alors de la population française. Elle doit être ouverte également à ceux qui seront des citoyens et à ceux qui le deviendront peut-être c'est-à-dire aux étrangers.

Elle doit être constante c'est-à-dire permanente, parce que les choses changent et que les hommes sont comme prisonniers de l'éducation qu'ils ont reçue au départ. Si l'on n'est pas attentif à maintenir les Lumières vivantes en eux, bientôt se formera un clivage inévitable entre les générations. Les uns auront un mode de connaissance, un type de savoir, un acquis, celles qui leur succéderont ne se reconnaîtront pas dans cette éducation, et les générations seront en état de rupture. C'est pourquoi l'éducation doit être permanente.

Si l'école doit être ainsi universelle, égale et constante, ce que souligne toujours Condorcet, que reprendront les Républicains, c'est que l'école ne vaut dans la République qu'autant qu'elle est l'Ecole de la République. C'est-à-dire que l'école doit avoir pour première mission de former des Citoyens, que la simple transmission de connaissances, des savoirs et des techniques ne saurait suffire. La simple transmission des savoirs et des techniques peut former des professionnels de qualité, mais n'assure bien au contraire, des esprits libres et des femmes et des hommes capables de raison critique. Par conséquent, pour que l'école remplisse sa fonction républicaine, il lui faut être autre chose que le simple lieu de dispensation du savoir. Condorcet pose ce que sont les trois principes sur lesquels repose l'école républicaine :

- il ne faut point que l'école soit soumise à aucune force politique, à aucun pouvoir : c'est le principe de neutralité de l'école

- il ne faut point que l'école soit soumise à l'influence d'une religion ou d'un culte quel qu'il soit : c'est le principe de laïcité de l'école

- il ne faut point que l'école s'abandonne à un dogme philosophique ou à une école scientifique quelle qu'elle soit, sous peine de devenir stérile, c'est le principe d'objectivité de l'école

"Neutralité, laïcité, objectivité". Qui pourrait dire que ce ne sont pas encore aujourd'hui nos principes fondamentaux ? Pour que l'école assume sa mission pleinement elle-même et là Condorcet rappelait qu'il ne peut y avoir d'école que là où les maîtres sont libres, même, disait-il ironiquement, libres de critiquer la Déclaration des Droits de l'Homme, qui ne doit pas nous être présentée comme je ne sais quelle table de la loi descendue du ciel.

Liberté, mais aussi en ce qui concerne les enfants, égalité. Non l'égalité naturelle impossible des

talents mais l'égalité de l'accès au savoir qui commande, l'ouverture de l'école à tous les enfants. Allant plus loin encore, il faut que ce soit les enfants les moins favorisés socialement et culturellement qui déjà fassent l'objet de la première attention de l'Ecole Républicaine faute de quoi elle n'est pas l'Ecole de l'égalité. Enfin, lié à cette exigence d'égalité, on retrouve le dernier terme de ce qui n'est pas une devise morte simplement écrite aux frontons des palais officiels -la fraternité- c'est-à-dire la reconnaissance par les enfants, et grâce aux maîtres eux-mêmes, qu'ils partagent ce qui est l'essence même de la fraternité, le même destin, qu'ils sont liés par ces liens secrets mais essentiels qui sont ceux d'une communauté de culture, qu'ils se reconnaissent identiques en droits et en qualités. Et pour cela, je le disais, l'Ecole Républicaine, dès l'origine, est pensée comme celle où tous les enfants se rendront, où tous se verront dispenser dans les mêmes lieux et par les mêmes maîtres, les fondements d'une même éducation. J'écoutais tout à l'heure notre ami Minc faire l'éloge du pluralisme et de la différence. La différence est inscrite dans les sociétés mais, je vais être tout à fait jacobin dans mon propos parce que c'est ma conviction la plus profonde, il n'y a de nation si tous ses membres ne se sentent unis par une communauté de culture et de destin. Si les enfants ne partagent pas dès l'origine la même culture, ces enfants là ne partageront pas ensuite le même destin, parce qu'ils se reconnaîtront différents et dès ce moment là, c'est la communauté elle-même qui est vouée à exploser. Que les différences s'inscrivent dans tous les autres domaines de la société, bien entendu ! Que chacun puisse adhérer à l'église, à la communauté culturelle, au club politique, au groupement philosophique, à l'association régionale de son choix, promouvoir sa culture particulière, c'est cela aussi la République ! Mais en ce qui concerne le fondement de l'Ecole elle-même, il ne peut être au départ que cette communauté de culture sans laquelle, assurément vous créerez, à l'intérieur de la Nation, un puzzle de différences et une hiérarchie sociale à travers des cultures diverses.

En ce qui concerne maintenant la fraternité, je n'ai pas besoin d'être long. C'est vrai que l'intolérance, c'est vrai que le fanatisme sont en régression dans notre société et on peut s'en féliciter. Mais il n'y en a pas un d'entre nous pour ignorer que le visage du fanatisme ou de l'intolérance s'inscrit dans le racisme. Le lieu privilégié où l'on doit lutter contre toutes les formes de racisme, c'est l'école. Et c'est là où, dans l'Ecole de la République, les enfants doivent savoir, apprendre et mesurer, dans la réalité quotidienne, ce que sont les poisons que charrient pour une communauté, les ferments du racisme ordinaire. C'est à ce titre seulement que l'Ecole de la République sera l'Ecole de la Fraternité.

2-4-2 Tirer parti de la *concomitance* entre instructions et recherche

En outre, et c'est peut-être l'essentiel, ce discours était développé en concomitance et même en interrelation avec les grands **chantiers d'innovation pédagogique** qui sont en prise directe avec la réalité scolaire par le biais de recherches - action s'articulant aux plans départemental, académique et national.

A ce titre, il n'est plus possible de mettre en cause un décalage dans le temps entre fruits de la **recherche** et choix **politiques** ministériels, la question quantitative des moyens octroyés relevant quant à elle d'un autre champ d'analyse. Cette adéquation entre les **préoccupations** du maître, les **priorités** du ministre et la **production** du chercheur constitue un réel fondement pour la réussite de l'école face aux difficultés qu'elle **induit** ou qu'elle **pallie**.

Si le domaine de la maîtrise langagière y était central -et le demeure dans les programmes de la rentrée 2002 pensés en circonscription, (A 21) c'est que les compétences spécifiquement **linguistiques et métalinguistiques**, toujours très clairement identifiées par les didacticiens officiels, s'avèrent, elles, **pédagogiques**, indissociables des compétences **relationnelles et communicationnelles** qui sont moins souvent et moins clairement sollicitées dans le **contrat de vie**, au coeur même de la classe. Cette dimension transversale et supra-disciplinaire peut inciter à une seconde lecture des témoignages des maîtres et des élèves.

2-4-3 Appréhender la *sphère Langage(s)* par interférences et références

Il en ressort que la place propre à l'**apprentissage de la langue** se voit largement englobée par la sphère **maîtrise du langage** (ou des langages), au sein de laquelle elle interfère avec les compétences de comportement, d'attitude et d'autonomie. En ce sens, les ouvrages se multiplient, (1) ouvrages-outils issus de la recherche de terrain en matière d'une lecture / écriture à dimension interactive et langagière ; ils figurent par nature dans l'éventail de ces moyens référentiels pressentis par le ministère pour soutenir un enseignement qui soit **préventif des difficultés d'apprentissage** en ce domaine aussi large que fondamental. Cette *vague d'action - réflexion - production* comprend, notamment, l'ouvrage-outil, référence particulièrement marquante, coordonné par Mireille Brigaudiot, (2) (a) et qui ambitionne de

1) Cf M. Lassalle, IEN-IUFM Lorraine, ou D. de Peslouan, dir., *Pratiques de l'écrit en maternelle*, ESF, 2001 (.)

2) M. Brigaudiot coord., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Prog INRP, Hachette Education, 2000.

Ici, une page de la fiche de lecture rédigée par J.L. GAILLARD (PIUFM de Français / Nancy - Metz) à propos de cet ouvrage. Cette recherche nationale est une grande réussite, une première aussi, dans la mesure où sa diffusion est venue en appui de l'élaboration-parution de Programmes (2002) qu'elle a en quelque sorte très efficacement préparée. Tout paraît dit de l'enseignement à mettre en œuvre : d'une part de la langue comme objet social et comme système de signes bâti de régularités ; d'autre part du langage qui est essentiellement rien de plus ni de moins que ce qu'en font les hommes pour penser-dire leur expérience. On réinvente là LE RAPPORT A - LA LANGUE ENSEIGNEE et à -LA LANGUE POUR ENSEIGNER.

PRINCIPES DE TRAVAIL

Progressivité des apprentissages

Visées "non bornées" (compétences et représentations)

Être devant / Être derrière

Devant : Viser des compétences à long terme en expliquant à quoi ça sert

Derrière : Être attentif aux cheminements des enfants ; inversion des rôles = l'enseignant apprend.

Trois dispositifs :

Dispositif 1 : élève spectateur d'une activité de lecture du maître qui explique ce qu'il fait.

Dispositif 2 : élève et maître utilisent l'écrit dans une même démarche (dictée à l'adulte) :

Dispositif 3 : élève résout un problème en langage écrit construit par le maître ; aucun risque, on le félicite, on explique à la fin.

Apprentissage par résolution de problèmes

Tâches-problèmes : rappel de récit/dictées à l'adulte

Jeux-problèmes : page sup. dans un récit connu.

La clarté cognitive

A quoi ça va me servir ?

Comment on fait quand on sait ?

Comment on apprend ?

Ambiance de classe

Le langage pour se comprendre.

Adulte/enfant et non Enseignant/élève.

Pas pourquoi, mais comment.

Valoriser toutes les réponses.

Autonomie des élèves

Attitude du maître :

écouter,

valider,

interpréter (miroir cognitif),

mesurer l'écart (réponse en décalage)

Les outils : cf. 2/15

Les aides : verbalisation des procédures utilisées par les enfants

Un maître qui ajuste sa pratique en permanence

Évaluer : essayer de comprendre les chemins d'apprentissage

Différencier : prendre en compte ce que l'on sait d'un élève

Être attentif aux obstacles

Remonter dans les apprentissages

Donner de l'avance aux élèves en difficulté

faciliter la maîtrise des *“Apprentissages progressifs de l’écrit à l’école maternelle”*.

Outre le fait que *“les droits d’auteur sont versés intégralement à l’INRP”*, ce qui n’est pas sans signification de la part de ses auteurs, le tout premier intérêt d’un tel ouvrage tient à sa spécificité de **large recherche de terrain** : quatre vingt cinq enseignants chercheurs, formateurs ou formateurs de formateurs, ont en effet agi parallèlement et réfléchi de concert pour élaborer cet outil inter-académique, abouti assez pour **définir, prôner et accompagner** une *“démarche Prog”* dans les départements, les circonscriptions, les écoles, et les groupes d’élèves.

2-4-4 Une aide à l’enseignement qui réaffirme son mandat

Visant *“une plus grande démocratisation”* mise en oeuvre par *“chaque enseignant à chaque instant de sa pratique”*, la référence à un tel processus éditorial de **soutien didactique et pédagogique** pour une optimisation de l’efficacité des pratiques est à même de pouvoir permettre un retour salutaire sur les limites et les dérives d’enseignements basés a priori sur **la difficulté de l’élève comme donnée**, la remédiation - orientation comme dimension orinaire, et **l’échec personnel** comme non fait de société.

Ainsi la mise en perspective systématique de l’opposition *“maîtresse 1 / maîtresse 2”* (a) comme base d’une **analyse comparative** ne manque pas, à ce titre, de toucher (1) et de guider nombre de maîtres qui s’en voient autant interpellés qu’instruits d’une **alternative éducative** tout à fait décisive. Le destin scolaire du jeune enfant en dépend directement, lui qui, génétiquement, ne peut qu’aspérer à construire au mieux **son langage personnel et conceptuel**, à travers l’Autre et au gré du monde.

La pédagogie tendue vers l’objectif de **la réussite pour tous** ne manquera pas de trouver dans ces modes d’adéquation entre la volonté politique et l’avancée de la recherche inter-agie l’opportunité de stabiliser durablement ses pratiques ; il est vrai que l’écart entre son **dire** et son **faire** a été traditionnellement à même de réduire l’efficience de celles-ci à beaucoup d’aléatoire et d’opacité, et, insensiblement, de troubler et de minimaliser le mandat qui est **leur seul fondement**.

1) P. Meirieu souligne l’importance de ces livres qui, divers et ne relevant pas d’ *“un “genre littéraire” déterminé”*, (...) *“peuvent être (néanmoins) entendus par les éducateurs qui, grâce à eux, parviennent à entrer quelque peu (mais sans jamais, sans doute, pouvoir l’élucider complètement) dans le mystère de la relation éducative.”* In *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 1995 p 52 et 53

Maîtresse 1 – en groupement

M1 – hier je vous ai lu l'histoire de l'éléphant Elmer. Je voudrais que quelqu'un essaie de me redire cette histoire

E1 – il voulait plus être bariolé alors il s'est fait gris

M2 – oui et comment il a fait ?

E1 – il a pris des trucs gris

M3 – ça s'appelait comment ?

E2 – des raisins !

M4 – non qui s'en souvient ?

Commentaires

M ne dit rien de la visée d'apprentissage si ce n'est qu'il faut se souvenir (est-ce un exercice d'entraînement à la mémorisation ?). Elle écoute les propositions dans l'ordre où elles apparaissent, ce qui ne nécessite pas de prise en compte de l'énoncé précédent lorsqu'un enfant prend la parole. Elle tient à un mot de vocabulaire et prend du temps pour ça. En fait il s'agit de « mûres » alors que les raisins auraient pu jouer le même rôle. Les questions sont donc fermées et appellent vraiment une seule réponse.

Ces attitudes, précisons-le, ne se construisent pas en un jour. Il faut du temps aux enfants pour comprendre que l'enseignant leur fait confiance et mise sur leur intelligence. D'où l'importance d'un travail de cycle sur trois ans. La durée joue également fortement sur la relation entre enfants.

— La dynamique du groupe-classe

On dit souvent que l'interaction entre enfants est porteuse de progrès. Or, contrairement aux idées reçues, les enfants n'ont pas spontanément envie de coopérer aux mêmes tâches avant 5 ans. Pour qu'ils y arrivent, il faut tout à la fois que l'adulte leur montre qu'il y attache du prix et qu'ils en voient l'intérêt.

Les comportements du maître qui conduisent à ce changement sont :

- se concentrer sur une proposition individuelle d'enfant, en soulignant son intérêt ;
- toujours montrer qu'on est en train d'apprendre ;
- mettre les propositions en réseau dans le groupe-classe.

Maîtresse 2 – en atelier

M – hier je vous ai lu l'histoire de l'éléphant Elmer. Et il faut que je sache ce que vous avez compris de cette histoire parce qu'elle est un peu compliquée. Alors vous allez y penser dans votre tête, si vous ne vous souvenez plus vous pouvez aller regarder les images. Et dans un petit moment je vous demanderai de me dire ce que vous avez compris du début de l'histoire, de ce qui se passe d'extraordinaire au milieu de l'histoire et de comment elle finit. (un moment après)

E1 – moi j'ai compris qu'il était bariolé et qu'il voulait changer

Commentaires

M précise la visée d'apprentissage (comprendre), donne aux enfants le temps de se centrer sur l'activité (penser l'histoire dans sa tête) et les moyens de résoudre le problème (regarder les illustrations du livre). Elle les prévient de la nature de la tâche qui les attend (dire le début, l'événement, la fin de l'histoire). Elle met les enfants en questionnement, c'est-à-dire en questions qu'ils se posent à eux-mêmes. Et l'enfant E1 parle de son activité.

2-4-5 En finir avec l'insécurité linguistique

En matière de difficultés dans l'acquisition du langage, "il nous faut bien parler d'insécurité linguistique et d'enfermement ; non pour accepter celui-ci comme le résultat fatal d'un déterminisme social irrépressible, mais au contraire pour le refuser et forger les armes éducatives capables de briser le cercle qu'il impose à certains", (1) affirme A. Bentolila.

Les équipes d'écoles, en s'appropriant leurs réflexions partagées, comme celles qui ont été brièvement présentées ici, et en les instituant comme devenant constitutives d'une dimension **ordinaire mais cardinale** du métier d'enseignant éclairé, peuvent se donner les moyens de **questionner** davantage la condition d' "élève en difficulté". Elles se verront du coup plus à même d'agir sur le lien étroit entre **rapport à la langue et difficultés scolaires**, qui est l'axe le plus à même de déterminer des pratiques qui, au moins, ne renforcent pas **ces corrélations pénalisantes**.

2-4-6 Des appuis non fictifs en contexte de désengagement apparent de l'Etat

Quel point commun peut il y avoir entre

- l'époque où la communauté enseignante refusa la création du statut de *maître directeur*,
- l'hypothèse inhérente au rapport Pair d'un **regroupement d'écoles voisines en E.P.L.E.**,
- l'impression de latence qui ressort du dossier à l'étude **inspection de circonscription**
- et la campagne "*bâtir une charte pour l'école du 21ème siècle*" ? (a)

Toutes quatre ont la particularité de faire craindre que l'Etat ne cherche à se désengager radicalement du système école en matière d'évaluation et de gestion locales, et donc d'octroi national de moyens budgétaires. Si l'intérêt sociétal et pédagogique de la dernière campagne de politique scolaire semblait acquis à la rentrée 2000 2001, son qualificatif de "*charte*" ne manqua pas d'abord de provoquer **doute et méfiance chez les enseignants**.

En effet, ce terme à connotation historique fut d'emblée entendu comme **contrat** proposé pour l'école aux collectivités territoriales, à l'instar des administrations collège et lycée. Du coup, tout recours à l'idée corollaire d'**autonomie** était perçu comme une menace d'abandon par l'Etat de son école républicaine.

1) Cf A. Bentolila, *Le propre de l'homme - parler, lire, écrire*, Plon, 2000

Un remue-mén(in)age(s) qui a duré 3 ans. Réunions dans des écoles davantage désignées que "volontaires", synthèses départementales, colloques académiques et nationaux, autant de temps et de moyens donnés pour une nouvelle "nouveauité" dont on peut dire qu'aujourd'hui il n'en reste pas grand chose et que l'École n'avait sans doute pas besoin de cette "mobilisation feu de paille" qui a dérouté et renforcé un peu plus le septicisme, le dolorisme, voire l'amertume accumulée des enseignants. Relance de l'éducation "républicaine" par le biais des Aides-éducateurs ? Amorce d'une "municipalisation de l'École" ? Parce qu'on est parvenu à commander des réunions multiples au local et des comptes-rendus qui ont pu converger vers les rectorats puis le ministère, on s'est autorisé à parler de "recherche nationale" (dont un effet patent fut la création ex nihilo de postes spécifiques et de missions), mais il est facile ici de l'opposer à la puissante recherche ci-dessus.

En lançant le débat sur la charte, M. Allègre précise les missions de l'école du XXI^e siècle

Elle devra accompagner « le développement multiple et complexe » de l'enfant

Présentant, samedi 23 janvier à la Villette, sa Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle, Claude Allègre a présenté sa vision de l'école de de-

main. Une institution conforme à l'idée que s'en faisait Jules Ferry, adaptée au « développement multiple et complexe de l'enfant ». Le

ministre de l'éducation a insisté sur le rôle essentiel des aides-éducateurs au travers desquels s'exprime le concept de République.

ILS VOULAIENT VOIR leur ministre en chair et en os. Eventuellement lui faire sentir leurs doutes, ou leur grogne. Et, pourquoi pas, leur soutien. Ils n'ont contemplé qu'un écran, retransmettant un pseudo-débat consensuel, comme réglé à la virgule près, qui se déroulait quelque part sous leurs pieds. Samedi 23 janvier à La Villette, les quelque six cents directeurs d'école, inspecteurs et instituteurs venus écouter Claude Allègre leur présenter sa Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle pouvaient à juste titre éprouver de l'amertume ou de la déception (*Le Monde* daté 24-25 janvier).

Au-delà de la maladresse du ministre de l'éducation nationale, qui a voulu éviter un affrontement avec quelques manifestants, il ne faudrait pas escamoter les questions soulevées par son discours de La Villette : en affinant l'esprit de la Charte, ce sont les missions de l'école qu'il a redéfinies, tentant une sorte d'impossible synthèse entre Condorcet et Jules Ferry, entre la pédagogie et les savoirs, entre les exigences de l'école sanctuaire et les séductions de l'école ouverte.

En près de six feuillets serrés, Claude Allègre a dessiné les contours de l'école de demain : une institution dont l'idée a mûri depuis deux cents ans, établie depuis un siècle et à laquelle, aujourd'hui, on demande tout. Eduquer et instruire, tout en respectant l'égalité des chances. Bref, il s'agirait de réconcilier les deux conceptions de l'école incarnées à gauche par Alain Savary et par Jean-Pierre Chevènement. Avec, gageure supplémentaire, espoir de plaire aux parents sans décevoir les enseignants... pour le plus grand bien de l'enfant.

Le ministre de l'éducation nationale s'est tiré de ce délicat exercice en précisant sa conception du recentrage de l'école sur les « apprentissages fondamentaux ». Une expression qui plaît aux héritiers de la République mais qui irrite bon nombre d'instituteurs, parce qu'elle véhicule une acception restrictive de leur métier. C'est celle qui fut défendue naguère par Roger Fauroux, allant jusqu'à parler de « kit de survie » pour la sortie du collège.

Plaire aux parents sans décevoir les enseignants... pour le plus grand bien de l'enfant

Ce n'est pas ce que propose M. Allègre, qui au « lire-écrire-compter » ajoute l'apprentissage raisonné du langage oral, premier instrument de la discrimination sociale. « Pour moi, la parole est première. (...) C'est dans le langage que se marquent d'abord les inégalités », a déclaré Claude Allègre. Il y met également l'histoire, la géographie, l'instruction civique et l'expérimentation scientifique, et notamment pour cette dernière les expériences pédagogiques de *La Main à la pâte*, proposées par le Nobel de physique Georges Charpak.

« A côté de ces apprentissages, il faut que l'école donne une nouvelle place aux activités artistiques, aux sports, aux nouvelles technologies », mais aussi aux langues vivantes, dont l'enseignement doit être

étendu, l'an prochain, au CM1, après le CM2. « Non parce que ce sont des activités d'éveil - je récuse cette terminologie », a poursuivi Claude Allègre, mais parce que le développement de l'enfant « est multiple et complexe ». Comment ne pas entendre l'écho des paroles d'un Jules Ferry méconnu, car réduit à un personnage figé pour l'éternité ? « Tous ces accessoires, les leçons de choses, l'histoire et la géographie, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, la musique chorale, tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement traditionnel et fondamental du lire, écrire et compter sont à nos yeux le principal, parce qu'en eux réside la vertu éducative », déclarait Jules Ferry au congrès pédagogique des instituteurs, le 18 avril 1881 (cité par Christian Nique et Christian Lelièvre dans *La République n'éduquera plus*, Plon, coll. « Sciences et savoirs », 1993).

Quelle place accorder à chacun de ces enseignements alors que, d'une classe à l'autre, le temps accordé aux français et aux mathématiques peut varier du simple au double, comme le rappelle l'inspecteur général Jean Ferrier dans son rapport sur l'aménagement du temps de l'enfant et la réussite scolaire (*Le Monde* du 26 septembre 1998). M. Allègre est resté muet sur ce point. « Il faut du temps pour toutes les activités, pour tous les apprentissages. Cela ne veut pas dire qu'il y a un temps éducatif, qui relève de l'école et des enseignants, et un temps non éducatif, qui relève de l'extérieur. Ce chemin-là est une impasse que nous refusons », a-t-il simplement dé-

claré. Du temps, certes, mais où le trouver, puisque d'année en année la semaine scolaire des élèves se réduit comme peau de chagrin ?

M. Allègre s'est en revanche montré plus prolixe sur les acteurs qui vont concourir à ces nouvelles activités : les intervenants extérieurs, financés pour l'essentiel par les communes, et les aides-éducateurs, payés par l'Etat. Comment ne pas écouter ceux qui dénoncent une dérive dans la longue histoire qui lie l'Etat et l'école ? Le danger de voir l'Etat se défausser d'une partie de ses prérogatives sur les municipalités n'est pas nul. Les plus pessimistes assurent que l'on assiste à une « municipalisation de l'école ».

Ils soupçonnent M. Allègre de vouloir organiser une surenchère dans les villes et entre elles, les activités proposées aux enfants devenant un enjeu électoral. Cette logique marchande fait horreur à une bonne partie de la gauche, les communes les plus pauvres étant obligées de choisir entre plusieurs urgences. Que penser des garanties données par le ministre de l'éducation nationale ? « Certaines communes pauvres ne pourront aider l'école comme elles voudraient le faire. C'est là que l'Etat doit être le garant de l'équité en renforçant la présence des aides-éducateurs. C'est là que le concept de République s'exprime et s'exprimera », a déclaré le ministre. Le concept de République s'exprimera donc à travers les aides-éducateurs. Mais pas par des maîtres supplémentaires. Qu'ils soient instituteurs ou professeurs des écoles, devenir des « chefs d'orchestre » leur suffira-t-il ?

Qu'aura été à la rentrée 2001-2002 l'état de la *recherche INRP* qui aura plus ou moins pris appui sur le succès formel de ses *forums pédagogiques* ? Elle aura peut-être réussi à se délester de ses **questionnements sur elle-même** qui sont parfois apparus comme paralysants et prodigues en appuis **fictifs**, et elle aura peut-être pu commencer à se développer réellement *par elle-même*, dans les classes, selon les interactions prévues, mais celles-ci, dont la motivation **n'a pas eu à être soutenue par les inspections**, ont depuis diminué en nombre.

2-4-7 *L'autonomie, moins dans les mots et plus dans les pratiques langagières*

Apparaissant souvent en creux dans l'écriture professionnelle suscitée par *la Charte (a)* dont la réussite passe par l'**émancipation des équipes** et non par la directivité des conseillers pédagogiques, le concept d'**autonomie**, porté cette fois par la dynamique réflexive que notre enquête de circonscription vient d'illustrer, apparaît comme étant un indispensable mot-clé pour l'**explicitation** du nécessaire avenir évolutif de l'école : l'**autonomie de l'élève** est largement désignée par les maîtres comme déficitaire ; elle est en premier lieu définie comme la capacité de **se mettre au travail de soi-même et durablement** ; elle est aussi, en ce sens, étroitement liée aux compétences langagières, car elle suppose prise en compte de directives orales, appréhension de consignes écrites, communication au sein d'un groupe, ou encore implication basée sur des cheminements de pensée personnelle intégrant toutes celles-ci.

L'**apprentissage précoce de l'autonomie**, (B. Zazzo) dans le temps et ses dimensions, dans l'espace et ses cadres, dans la relation avec le maître ou avec l'autre, dans le rapport à l'école puis au savoir, apparaît comme le moyen nécessaire et premier de prévenir **les difficultés à (de) l'école**, difficultés d'un **enfant** évalué comme non écolier ou non élève "**muet - tu**", et difficultés du maître face à l'**hétérogénéité ou l'inactivité "criantes"**.

Cet objectif d'**apprentissage-enseignement** doit être dégagé du simple niveau des **mots** et des déclarations de principe, et, chaque fois que cela est possible, être repéré dans sa mise en oeuvre par le biais premier des **pratiques langagières**.

2-4-8 **Le rapport à la langue, clé de la formation-intégration de la personne concrète**

Prôner aujourd'hui pour l'élève "*la formation du jugement par l'exercice de l'esprit critique et la pratique de l'argumentation*" (1), nécessite une vie scolaire apte, concrètement, à "*lier*

1) Cf L.Jospin, 23 mars 1999, BO du 20 mai

En articulation avec "la journée académique de formation des accompagnateurs de la recherche du 6 novembre 2001", ce document régulateur invite à cadrer la dynamique en cours à partir d'une liste de mots-clés récurrents. Nul doute qu'autant de réunions et séminaires ont amené maints enseignants à découvrir des pratiques d'écriture professionnelle proprement dite et, partant, ont modifié leur rapport à la langue en contexte méta-professionnel.

Le traitement et l'exploitation des résultats de nos recherches au niveau académique et inter-académique

Le niveau académique voire inter-académique d'exploitation des résultats des recherches nécessite un registre de formulation des résultats et de leur analyse encore plus codifié et standardisé afin de les rendre plus compréhensibles pour tous et surtout comparables entre eux (sans pour autant les dénaturer en les simplifiant trop et sans non plus les décontextualiser à l'excès).

Il s'agit donc de parvenir à un registre de formulation suffisamment homogène entre équipe, tout en conservant une précision suffisante pour caractériser l'action de recherche dans ses trois principales dimensions : (1) son objet ; (2) son contexte et (3) ses effets.

Pour l'objet de l'action :

Au terme de la première année (juin 2000) nous avons demandé à chaque équipe, via le dossier n°2, de formuler par écrit l'objet (ou les objets) de sa recherche.

Les quelques lignes décrivant l'objet de recherche de chacune des équipes ont donné lieu à l'analyse nationale suivante :

- un traitement de ces textes écrits (analyse de contenu) a permis de dégager les fréquences d'utilisation des mots et expressions servant à décrire les objets de recherche.

exemple : "Exploration d'un dispositif pédagogique permettant la prise en charge collégiale des enfants en difficulté scolaire, en développant prioritairement deux aspects du fonctionnement de l'école : (1) une stratégie de diversification de l'accueil du matin concernant l'ensemble des élèves ; (2) un décloisonnement des activités pour toute l'école en groupes de tailles variables, avec interchangeabilité des intervenants et introduction d'activités innovantes."

- une grille d'un nombre restreint de mots fréquemment utilisés, ou fréquemment croisés avec d'autres, a ainsi pu être construite : c'est celle qui a été adressée aux écoles par l'INRP, pour que chaque équipe choisisse et hiérarchise les 10 qui lui convenaient le mieux pour caractériser son objet de recherche (ceci a permis en réalité à chaque équipe d'exprimer son objet dans le même registre de vocabulaire que toutes les autres équipes).

exemple : Dans cette liste de quarante mots, nous vous demandons de consacrer quelques instants de concertation afin de choisir ceux qui semblent le mieux correspondre à la question que vous avez retenue dans le cadre de la recherche INRP. Vous les classez ensuite par ordre décroissant du premier (n°1) au dixième (n°10).

aide-éducateurs		gestion du temps	
améliorer l'accueil des enfants		groupe (travail de)	
articulation des temps de vie		homogénéité/hétérogénéité	
ateliers (organisation d'..., travail en...)		informatique, TICE	
attention, disponibilité des élèves		intégration des enfants en difficulté	
autonomie	X	intervenants extérieurs	
bibliothèque, BCD		langages (complémentarité, diversification)	
civisme		oral (pédagogie, maîtrise de l')	
cohérence, continuité entre classes		outils pédagogiques (développement d')	
communication, échange sur l'extérieur		ouverture de l'école, partenariat	
comportement (difficultés de)		pédagogie de projet	
concertation entre enseignants		périscolaires (lien avec activités)	
cycles (fonctionnement en)		production dans le corps social	
décloisonnement entre classes		remédiation	
différenciation des interventions		rythme	
écrit (maîtrise de l')		savoir disciplinaire	
équipe éducative élargie		soutien (pédagogie de)	
évaluation de performances		suivi individualisé	
famille, parents (relation, travail avec)		transversalité des savoirs, interdisciplinarité	
gestion des espaces		tutorat	

- une analyse factorielle (en composante principale) des réponses à ces grilles a permis de déterminer des axes principaux sur lesquels chaque équipe pourra situer l'objet de son action :
exemple :

1er axe :

action plutôt centrée sur les interventions pédagogiques des enseignants (développement d'outils pédagogiques, concertation entre enseignants, ...)	◀ 1 2 3 4 5 6 7 ▶	action plutôt centrée sur les "conditions de vie" des enfants à l'école (gestion et articulation des différents temps, rythme, lien avec périscolaire, ...)
--	-------------------	--

- un questionnaire construit de cette manière sera adressé aux écoles afin que chacune d'elle puisse situer l'objet de son action sur les cinq ou six premiers axes émergeant de cette analyse nationale.

Pour le contexte et les effets de l'action :

Les modalités nationales de leur mutualisation, préconisées par l'INRP, semblent s'en tenir à la rédaction d'une monographie.

Pour notre académie, nous pensons retenir une solution qui permet de combiner ce principe de la monographie (où chaque équipe développe par écrit - selon le cadre suggéré par l'INRP dans "écrire pour se décrire" - l'objet de sa recherche pédagogique, son contexte et les effets obtenus dans ce contexte) avec celui d'une formulation plus "standardisée" à l'aide d'un répertoire de termes et d'expressions commun à toutes les équipes (cf le principe décrit ci-dessus pour les objets de recherche).

Dans cette hypothèse, nous pourrions inviter les écoles à repérer dans leur monographie les points forts de leur description du contexte et des effets constatés et/ou mesurés (à tout niveau : élèves, enseignants, équipe, partenariat, ...) de leur action de recherche pédagogique.

Ces "extraits" pourraient ensuite être analysés selon un principe strictement identique à celui décrit ci-dessus pour l'objet de l'action :

- "analyse de leur contenu" par l'équipe académique et proposition d'une liste de termes et expressions communs à toutes les équipes,
- hiérarchisation d'une dizaine de ces termes par chaque équipe d'école,
- analyse de ces hiérarchisations par l'équipe académique et proposition de 5 ou 6 axes principaux,
- positionnement par chaque équipe d'école de son action sur ces axes.

Ces étapes successives d'affinement et d'homogénéisation des écrits nous permettraient de caractériser chaque action de chaque équipe pour son objet, son contexte et ses effets dans un registre commun d'expression qui devrait non seulement en faciliter la mutualisation mais aussi et surtout les analyses croisées (comparaisons et analyses factorielles), au moins à l'échelle de notre académie.

Nous arriverions ainsi à l'échéance du colloque académique de fin mai 2002 avec un état d'avancement de l'exploitation des résultats de notre recherche assez substantiel.

portée universelle de l'enseignement et enracinement local de l'action sur l'élève reconnu comme personne concrète" (1) Or, à ce niveau, Christian Nique et Claude Lelièvre, dès 1993 (2), questionnaient avec beaucoup de pertinence **la vocation originelle de l'école républicaine** : émancipatrice ou éducatrice ? L'essentiel, affirmait Guy Coq (3) la même année, *"est plutôt de nourrir la cohésion du lien social, de réussir l'intégration de tous les enfants à une société"*.

C'est bien l'objectif central que les concepteurs de programmes personnalisés dans un cadre collectif structuré (des américains Washburn (1915) et Helen Parkhurst (1920) aux européens Dottrens et Freinet puis Oury) avaient poursuivi et mis en oeuvre en privilégiant **l'autonomie de pensée et d'action linguistique de l'apprenant**. Et c'est bien ce que des équipes de chercheurs-formateurs continuent à approfondir encore, en travaillant dans l'intérêt-même *"des apprenants autonomes"*, par le biais d'une *"autorégulation des apprentissages"* (4) Une telle continuité n'est pas sans valeur démonstrative.

2-4-9 L'autonomie de l'enseignant dans son penser-parler

L'autonomie de l'élève révèle **l'autonomie de l'enseignant** qui n'est pas moins constitutive du processus global à construire - qui serait à-même de prévenir ou traiter **les situations de difficulté scolaire**. Exposant à peine les lacunes, les retards ou le mal-être de ses élèves, celui-ci questionne déjà une réalité sur laquelle il est censé agir et de laquelle, plus ou moins fréquemment et plus ou moins explicitement, il doit répondre en termes de **difficultés à réussir** face à telle ou telle problématique **d'origine personnelle ou contextuelle**.

Cette réponse en outre n'est jamais définitive, car elle s'adresse toujours à une hétérogénéité mouvante : celle des élèves, celle des collègues diversement partenaires, celle des parents aux attentes ou exigences contradictoires, celle de l'institution aux mots-d'ordre et campagnes mêlant **l'essentiel** et **l'occasionnel**. Assumer tout cela, c'est se montrer **autonome**.

C'est la raison pour laquelle, à travers **un penser-parler stabilisé**, qui aspire à se construire comme conventionnel et **destinable**, ce n'est ni la solitude, ni la dépendance, mais l'autonomie conceptuelle du maître qui apparaît comme un savoir professionnel fondamental.

1) A. Prost, "Condorcet en question", 1983

2) C. Nique et C. Lelièvre, op. cité, 1993

3) Cf G. Coq, op. cité, 1993

4) Cf titre de l'ouvrage en question, B.J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, De Boeck, 2000

En ce sens, Philippe Perrenoud exprime l'idée que *"ce devrait être un thème incontournable de la formation professionnelle. Et (que) la gestion -individuelle ou collective- de l'autonomie dans le travail devrait figurer au nombre des compétences de base des praticiens réflexifs (1) que l'on . prétend former aujourd'hui dans les métiers de l'humain."* Pour lui, *"l'enjeu n'est pas de légiférer, de culpabiliser ou de normaliser"* (2), mais de co-contextualiser et **d'accompagner vers l'autonomie la pratique réflexive du maître.**

Cette thèse dépasse en la cadran l'idée séduisante de **l'agir sur soi pour motiver** que J.André (A 3) cultive et expose régulièrement. Elle peut trouver en outre des prolongements opératoires dans l'éventualité à construire d'une **"inspection"** des maîtres reposant sur une *"auto-évaluation"* critériée et précisément formative. Cette éventualité ne relève pas de l'utopie puisque, déjà, *"des inspecteurs agissent pour faire sa place à une éthique de la hiérarchie"* et qu'*"il semble bien que l'engagement des inspecteurs soit favorable à celui des enseignants"*. (3)

Enfin, l'autonomie de l'élève et du maître nourrit **l'autonomie des groupes en recherche-action (a)** qui constitue à la fois le moyen et la réussite des deux précédentes. La **seule cohésion formelle** des équipes éducatives d'établissement ne suffit pas. En effet, tout comme l'individu enseignant, elles peuvent ne s'affirmer qu'en cultivant un cloisonnement "protecteur" qui empêche le renouvellement des pratiques, ou ne se manifester qu'en cultivant au contraire une ouverture permanente à toutes les sollicitations socio-culturelles ou institutionnelles, ce qui crée les conditions d'une dépendance collective et d'un activisme centrifuge privé de toute possibilité d'**arrêt sur action** réflexif. L'articulation "introspective" entre équipe d'école et conseils de cycles ou de liaison intercycles demeure l'axe de référence

2-4-10 En circonscription : un langage autonome pour une pensée émancipatrice

L'existence fonctionnelle de la circonscription, et son autonomie en termes de dynamique réflexive alimentant l'efficacité des pratiques, a pour effet décisif de permettre à **ces équipes locales** de parvenir à préserver leur cohésion interne tout en entretenant, **entre elles**, des modes enrichissants d'échanges **en relais** ou en **co-action** qui touchent au procédural. **L'autonomie de la circonscription** suppose donc qu'elle puisse, pour elle-même, trouver une cohésion suffisante, reposant sur un **projet de circonscription** ni imposé ni aléatoire,

1) Cf Schön, op. cité, 1994, 1996

2) Cf P. Perrenoud, Les Cahiers Pédagogiques, N°384, mai 2000

3) D.Sénore, op. cité, 2000

Les personnes me précédaient ensemble et continuèrent à travailler en commun dans notre "aventure".

Dans ce groupe ^{nouveau} constitué par ma sœur, il a été indispensable de construire en même temps ma place en commençant par la humble : "l'accompagnateur".

Quelle était ma fonction ?

J'ai hérité cette "qu'annoncer", qui ne servait à rien puisque l'issue du parcours était, avant mon arrivée, institutionnellement balisée.

Plutôt qu'à tracer de perspectives pour aider à commencer il fallait opérer de façon à permettre à chacun de se déplacer individuellement tout en gardant le contact avec le reste.

En outre il était indispensable de lui la rendre le trace, les hésitations, embarras, doutes, incertitudes, coups de force.

Donc s'empare progressivement l'idée d'un lieu tiers, inconnu de tous, y compris de moi, qu'il allait falloir créer, l'auscultation, rendre sensible à tous, communicable, enfin sous la forme d'un "objet comme recherche".

La compétence fut alors de poser ce lieu tiers comme possible puis certains d'y faire référence et de le rendre efficacement.

La même configuration s'affaiblit à un lieu de parole = s'ébrouer pour se comprendre = s'exprimer sans s'exposer.

Enfin il fut l'absence d'un commun accord, il fallait lever les implications sur ce qui y était déposé, construit, entendu, dit, fait.

Enfin il fut l'espace de ma conscience lorsque ce qui y fut fait ne dépendait plus du tout de moi.

Étais présent, mais il leur appartenait. L'effacement devant réel, l'objet commun de recherche désigné.

Non travail initial s'achevait JM Paragot

Une rentrée 2002... difficile. La "difficulté scolaire", ce peut être aussi celle de l'inspectoral, dans une situation où la force du rapport à la langue à mobiliser peut manquer. Ce rapport se doit d'être modulable, adaptable, capable d'écouter compréhensive et de portée négociatrice.

Rentrée houleuse à Liffolle-Grand

La maternelle conserve un demi-poste pour les enfants de deux ans. Mais les parents ont peu apprécié les méthodes de « comptage » des écoliers par l'inspectrice, hier matin.

« Nos enfants ne sont pas du bétail », « c'est inadmissible », « traumatisant »... Le passage de

la nouvelle inspectrice de l'éducation nationale (IEN) pour la circonscription de Neufchâteau, restera dans les mémoires des instituteurs et parents d'élèves liffolais. Choqués, les enfants devaient rapidement oublier cette matinée : ils n'ont que deux ans. Depuis des mois, leurs parents se battaient pour conserver cette classe de tout petits. L'inspection d'académie avait annoncé que si l'effectif total de l'école n'atteignait pas 105 élèves à la rentrée, un poste entier serait supprimé. Et un demi conservé, entre 105 et 110. Hier soir, la bonne nouvelle est arrivée : 106 élèves étant inscrits, l'inspecteur d'académie a tenu sa promesse. Soulagement dans les foyers liffolais.

Bousculades et textes violés

Mais des courtiers partiront quand même vers l'académie, pour dénoncer les méthodes peu diplo-



Matinée conflictuelle pour ces enfants dont c'était le premier contact avec l'école...

matées de Martine Lassalle. Hier, 8 h 30, dans la cour de l'école, une quarantaine de parents attendent le crucial « comptage » des élèves, avec une vingtaine d'enfants de deux ans.

« Elle a voulu qu'ils restent dans les classes, mais leurs parents », raconte Rachel Gobert, qui s'exprime au nom du groupe de parents d'élèves constitué l'an dernier pour

défendre le poste. Certains parents, qui tiennent des appareils photo ou des Caméscopes, se voient reprocher verbalement de les utiliser, ce serait interdit. « Je filmais ma fille, et elle m'a poussé comme un malpropre », dénonce Nicolas Wobey. Sur la bande, on entend des petits pleurer. « Elle disait les noms des enfants et il fallait qu'ils viennent immédiatement,

même s'ils étaient aux toilettes. C'est traumatisant ! », ajoute Mme Gobert. Surtout, les parents reprochent à l'inspectrice d'avoir refusé de comptabiliser des enfants qui auront deux ans avant le 31 décembre, malgré ce que prévoient les textes. « Ma fille Léna est du 17 septembre, et s'il n'y a pas de demi-poste, je ne pourrai

pas la scolariser », redoutait dans l'après-midi, Cyril Vidot. Quatre enfants étant dans ce cas-là, on imagine l'indignation des parents si le comptage s'était arrêté à 104...

« Grande maladresse »

Dans l'après-midi, une mère d'élève contacte Jean-Pierre Bégel, secrétaire départemental du syndicat des enseignants-UNSA. « Des enfants de deux ans, ça ne se compte pas comme des boîtes de petits pois ! », accuse-t-il en annonçant que son syndicat fera une protestation officielle. « Partout ailleurs, prendre des photos ne pose aucun problème. Cette attitude est maladroite », dit-il en préconisant des comptages en l'absence des enfants, qui « n'y sont pour rien ». « C'est vraiment prendre les collègues pour des malfrats, alors que des listes suffiraient ». Contactée, Martine Lassalle dit simplement qu'elle a fait son travail et qu'« il faut procéder avec ordre ».

Augustin SCALBERT
avec Danièle THIRION

mais qui trouve forme à travers les réussites et les problématiques émergeant localement de la concentricité des micro-mondes enseignants. Elle suppose en outre que, pour tous ceux-ci, et chaque enseignant les composant, s'entretienne un large faisceau de **réseaux ouverts** qui constituent, en permanence, autant de possibles interactifs, définis par des pré-objectifs identifiables et des cheminements communs a priori explicitables.

Dans cette optique d'une **évolution du système éducatif** qui passerait par une polarisation sur l'**unité circonscription**, la question de l'autonomie des établissements -qu'elle soit matérielle, institutionnelle ou pédagogique- n'apparaît plus que comme étant d'une importance toute relative. C'est qu'ainsi générée, l'aide aux **difficultés du maître face aux difficultés de l'élève** serait à même de permettre la construction de réponses à la fois adaptées au plan micro-local et véhiculables au sein d'une véritable **systemique co-formative** en continu.

Elle aurait en outre, du fait de l'**objectivation** et du partage qu'elle entraînerait en matière de difficultés et de réussite, le mérite de permettre à l'école de mieux se connaître pour évoluer plus facilement : *"pour changer un système qui doit sans cesse s'adapter et se transformer, mieux vaut savoir ce qu'il fait réellement"*.(1)

Enfin, par le biais d'un **rapport à la langue** que je qualifierai de **libérateur**, elle aurait pour corollaire de rompre les solitudes et de dissiper les peurs : indirectement, *la peur d'apprendre* (2) et, directement, celle de mal enseigner, (a) car *"si l'école n'est jamais à la hauteur des idéaux qu'elle affirme, elle est toujours meilleure que ce qu'elle croit;"* (3) A valeur collective, un tel postulat serait d'autant plus fondé qu'il pourrait s'appliquer à chaque enseignant, de façon proprement déterminante, à la seule condition qu'il soit institutionnellement donné à celui-ci de pouvoir et savoir **cultiver** une fructueuse **co-existence professionnelle** articulant dans l'action, et ordinairement, **langage autonome** et **pensée émancipatrice**. Ceci est dit sur le ton d'une conclusion toute provisoire, puisqu'au moins une réflexion plus approfondie sur la notion d'autonomie semble à présent s'imposer.

1) Cf F. Dubet, in *Animation et Education*, mars-avril 2000.

2) Cf A. de La garanderie, op. cité, 2000

3) Cf F. Dubet, idem, 2000.

A l'entrée au CP, 7^{me}

(CP) a observé plusieurs choses:

- Difficulté de se faire comprendre pour expliquer le sens d'écriture des lettres cursives.

Vocabulaire différent entre GS et CP

- Beaucoup de lettres ne sont pas écrites dans le bon sens d'écriture.

- Certains enfants oublient de laisser un "espace" entre les lettres et les colle les unes aux autres.

3) GRAPHISME, ECRITURE:

Malgré un travail important en graphisme à l'école maternelle, beaucoup d'élèves forment mal leurs lettres à l'école élémentaire. Les enseignantes s'accordent pour dire qu'elles devraient être plus exigeantes mais aussi que certains élèves ne font aucun effort et pourraient recommencer un travail plusieurs fois sans aucune amélioration. Ceux-ci ne s'appliquent que lorsqu'ils font des lignes d'écriture avec modèles.

4) DIFFICULTES RENCONTREES PAR CERTAINS ELEVES:

Chaque enseignante fait part des difficultés spécifiques rencontrées dans sa classe: on essaye de trouver une solution.

5) EVALUATION CE2:

Les résultats sont assez satisfaisants dans l'ensemble.

De grosses difficultés en expression écrite: peu d'imagination de la part des élèves, pas assez de temps pour finir le travail.

En mathématiques, ce sont les opérations et le calcul mental qui posent le plus de problèmes: retenues oubliées ou mal utilisées.

6) NOUVEAUX PROGRAMMES, CONSEIL DE CYCLES:

* Les deux maîtresses de cycle 2 ont surtout travaillé sur le programme du CP qu'elle partage.

* Les deux maîtresses de cycle 3 ont surtout fait une mise au point du programme d'éveil.

* La maîtresse de cycle 1 a travaillé avec l'ensemble des enseignantes.

* Au cycle 3, le débat hebdomadaire fonctionne très bien: les enfants savent s'exprimer et aussi écouter les autres. Ils sont capables de prendre des décisions tout à fait justifiées.

L'autonomie

objet clé de “difficulté scolaire”

“ Nous plaidons pour une authentique Utopie éducative, une utopie de la Rencontre et de la société plurielle, une utopie fondée sur la seule valeur qui puisse encore être reconnue comme universelle, celle d'une relation sans violence.”

P. Meirieu et M. Develay, *Emile reviens vite, ils sont devenus fous*, ESF, Paris, p 195

Il ressort donc de cette enquête de circonscription, menée à l'intention de 75 maîtres, que le manque d'autonomie de leurs élèves, en maints domaines et à divers degrés, est la première difficulté qu'ils mentionnent. Si l'on prend en considération le fait que l'émancipation de l'Elève, fortifié dans son libre-arbitre de sujet et dans sa quête de sens personnelle (FATH) est le signe le plus sûr de sa réussite, alors on estime légitimement que ce déficit d'autonomie questionne l'Ecole sur sa réelle efficacité, et l'Autonomie devient le “clignotant” de la “difficulté scolaire”.

En effet, le manque d'autonomie offerte à l'élève dans ses apprentissages a pour interface le manque d'autonomie du maître dans ses pratiques, et l'un comme l'autre, mis en difficulté, sont susceptibles d'exprimer autant de violence qu'ils en subissent, lorsqu'en ce contexte, laïque par principe, est absent l'art de la rencontre, d'une rencontre symbolique, chargée de toutes ses implications et surdéterminations (FATH). C'est pourquoi le concept d'autonomie (nécessairement traité de façon globale et interactive, et lié aussi, nous le verrons plus précisément dans le cinquième chapitre, à l'émancipation linguistique, aux compétences discursives, aux contrats de communication et donc au rapport à la langue qui les permet) apparaît comme étant un concept clé pour la résolution de la problématique “difficulté scolaire”. Il culmine, selon moi, dans l'idée d'un rapport à la langue renouvelé, mais sa complexité essentielle m'imposera ici une longue circonvolution réflexive.

En tant que problème authentique, ce fait social qu'est la "difficulté scolaire" nous incite logiquement à questionner le réel des pratiques, à émettre des hypothèses et expliciter des résultats. Que cela suppose la construction complexe de l'autonomie des uns et des autres, des uns par les autres, et que cela puisse renvoyer à une utopie d'aspiration universelle, ne doit en rien nous exonérer de la nécessité de garder à cette problématique tout son intérêt opératoire et toute son utilité à sa résolution, nécessité de faire en sorte que ce voeu constant se mue en projet permanent.

En cours d'étude, il m'est apparu que, pour ce faire, il serait illusoire de vouloir travailler d'emblée à délivrer des préconisations-recettes et que seule l'alchimie d'un questionnement épistémologique de la notion d'autonomie pouvait permettre de dépasser les allant de soit et de procéder du mot - galvaudé - aux idées formatives. L'autonomie en contexte scolaire est complexe ou n'est pas, en ce sens que si elle s'élabore comme facteur de connaissance, c'est tout à la fois, et de façon interactive, du fait de l'intérêt (HABERMAS) de l'élève éduqué, de celui du maître formé et de celui de l'Organisation orchestrée.

Pour l'enfant, y compris celui issu de milieu défavorisé (ROCHEX), jouir d'une éducation à l'autonomie c'est acquérir une capacité spécifique de Sujet (CHATZIS) et tout simplement bénéficier d'une égalité d'éducation (J. FERRY) : évoluer en contexte de parole (PERETTI) et non pas être mis hors jeu par rapport à son langage ordinaire (LAHIRE), découvrir ses droits (DOLTO) d'homme d'aujourd'hui et non pas être abusé par un maître-infirmier indélicat (KORCZAK) qui surproduit de la distinction (BOURDIEU) en infligeant avec un anthropomorphisme spontané (WALLON) une évaluation aussi aléatoire qu'expéditive. Cette autonomie (utopique ?) construite non dans l'indépendance mais par l'interaction (CHATZIS) semble bien pouvoir lui permettre d'Être par l'Apprendre (TROCME-FABRE).

Pour l'enseignant, y compris l'expert formateur (TOCHON) - car former c'est se former -, la réussite professionnelle passe par le travail d'une implication permanente comme travail sur soi (LAPASSADE, SAADA, DEVEREUX), concrètement réflexive (SCHÖN), et qui procède par Altération (ARDOINO), c'est à dire enrichissement par la différence de l'autre. Ce rapport d'altérité comme moyen de se former soi-même (NIMIER) à travers l'Autre s'entretient comme une boucle à ressusciter et à régénérer sans cesse (MORIN). Cette science avec conscience, cet art de d'être (MORIN), exclut par avance l'imposture de la posture (ARDOINO) qui serait fermée et enfermante. Il est aussi l'art de la vie commune (TODOROV) et suppose non pas un programme mais un projet commun, le projet

(TODOROV), le projet de l'éducateur faisant que les enfants ont alors un destin (E. BADINTER). Ce projet est par nature interactif et multiréférencié (utopique ?), fait du doute et du risque méthodiques propres à la relation interpersonnelle, sociale, vécue dans la situation réelle du microsystème classe (ALTET) ; il n'est pas celui d'une pédagogie sous prescription scientifique et portée par un discours théorique et normatif (GILLET).

Et pour l'Organisation, à laquelle il revient de s'orchestrer dans l'hétérogénéité des contextes humains, sociaux et géographiques, l'autonomie consiste, concrètement là aussi, à favoriser les trajets de formation (G. FERRY) qui génèrent le Savoir être comme couronnement de la formation humaine (GLOTON). Cela suppose que l'on voie au-dessus des savoirs spécifiques (MEIRIEU), que soit permise et valorisée, chez les sujets enseignants, une "autorisation" s'inscrivant consciemment entre éthique, morale et déontologie (ARDOINO), et que s'institue, à l'inverse du mépris du groupe qui est une peur du groupe (MUCCHIELLI), l'utilisation de ses énergies pour le traitement des problèmes humains liés à la formation (idem). Cela requiert donc la promotion de procédés stabilisables en processus qui favorisent des rapports sociaux autonomes (VASQUEZ), qui fondent le lien social (KERLAN) et institue la pratique parlée (IMBERT). Une telle option présente l'Organisation non pas comme une instance de direction, mais comme un processus de pilotage partagé par une Inspection dont le propre est un Agir évaluationnel (LECOINTE) qui donne du pouvoir aux options majeures (PERRENOUD). Sachant que quand on pilote tout seul on ne pilote rien (idem), ce partage des responsabilités et des difficultés ne relève pas de la concession obligée, mais d'un choix opératoire (utopique ?) qui inaugure des réseaux de travail (CHARTIER), qui ouvre des champs d'illusions et des espaces de transitions (KAES), et qui génère des cercles créatifs où s'invente la réalité du "Comment nous savons ce que nous savons" (VARELA).

C'est là une alternative claire, et tout à fait matérialisable, à l'option inévaluable d'une "colonisation" intérieure, d'un "totalitarisme" scolaire (LURCAT) qui s'enlise dans un discours institutionnaliste, sempiternel et stérile, sur sa propre "nouveau" (BARON). La démarche dont je rends compte ici, qui procède de l'opérativité concrète d'une enquête initiale aux processus de réflexivité formative qui transparaissent largement en annexes, a nécessité cette phase intermédiaire que je qualifierai d'éclairante, ou de spéculative. Les chapitres suivants, posant la Circonscription comme cadre de référence permettant la promotion de l'autonomie de tous les acteurs et comme format instrumentalisable, posant en outre le rapport à la langue comme objectif épistémologique, renverront plus directement à notre objet central : la "difficulté scolaire"

“C'est **quand même vrai**, dit un directeur de grosse école, *qu'on pourrait quand même s'appliquer à leur dire bonjour ; et la récréation n'est quand même pas seulement une pause pour les enseignants ; on pourrait intervenir beaucoup plus.*” Quelle “**autonomie**” ?

3 - 1 -L'élève, un *enfant* à l'école

Le temps de *récréation* ? Un sujet récurrent, abordé comme tant d'autres, étrangement souvent mais de façon informelle, dans nos établissements -surtout ceux de taille importante. Cela, durant de trop courts moments consacrés au maintien de la cohésion sociale. Un simple sujet plus qu'un thème de réflexion, puisque la récréation ne serait qu'un temps de non enseignement durant lequel l'**élève** redeviendrait **un enfant** à qui consentir **un peu de liberté**. Mais c'est aussi un temps de **criante et violente solitude**, un espace-temps resserré et porteur d'**accidents** tout au long de l'année, ainsi qu'a pu le montrer un recensement sur trois ans.

3 -1-1 -Une indispensable bienveillance *parentalisante*

Les consultations des élèves (**a**), les concertations et les projets pédagogiques (**A 11**) les finalisant, révèlent ce souci, extra -ou supra- disciplinaire, de rendre à l'**enfant dans l'élève** sa légitimité psycho-affective d'individu, de personne jeune, digne, sensible et sensée, et **candidate à l'autonomie** et perçue comme telle. Cela, quitte à complexifier encore la fonction du maître en la **surhumanisant** parfois, la **parentalisant** de fait, notamment lorsque les **pannes scolaires** de l'enfant sont une manifestation de la misère familiale, tant il est vrai que “*quand les parents ont un projet, les enfants ont un destin*” (1) - et inversement.

“*Maître, je vous aime traï traï fort.*” (**a de 152**) (Cf 3.4.15 et 3.4.16)

Quel **sens** ou quel **non-sens** accorder à ce petit mot déposé sur le bureau, en début de journée de CP, par un élève dont les parents venaient de divorcer et qui vivait seul avec sa mère (2) ? Que cet enfant, habituellement perfectionniste, puisse, par instant, sembler renoncer à sa réussite scolaire n'étonnera pas. Alors, pour souligner sans excès l'idée de “**parentalité**”, voyons là cette force sociale d'un **rapport à la langue** très bien mis à profit.

3-1-2 -Un autre déterminant en quête d'*harmonisation*

L'équipe éducative devrait avoir ici, si elle en avait **le temps journalier**, matière à partage

1) J.André, citant J.P. Sartre dans ses conférences 2000.

2) E. Badinter, *L'amour en plus, histoire de l'amour maternel, 17^e-20^e siècles*, Flammarion, 1980.

“Difficultés scolaire” - représentations et points de vue de l’élève

Base d’un questionnaire - élèves/

(Golbey - 88)

(- Enregistrement au CP - CE1 - Support écrit au cycle 3)

=====
“Tous vos maîtres s’intéressent beaucoup à ce que vous pensez de l’école : ce qui vous paraît bien ou moins bien , facile ou difficile.

Les maîtres ont donc préparé tous ensemble quelques questions à vous poser.

Vous ne préciserez pas votre prénom, ainsi vous serez plus libres de répondre, en disant simplement ce que vous pensez.

Quand vous aurez tous répondu, les maîtres rassembleront vos réponses. Ils en feront un résumé pour eux et pour vous, afin de pouvoir réfléchir ensemble.

Ton âge :

1) D’après toi, pourquoi on vient à l’école ?.....
.....

2) Pour qui tu travailles, à l’école ?.....
.....

3) Quels sont les moments que tu aimes le plus ?.....
.....

4) Quels sont les moments que tu n’aimes pas ?.....
.....

5) Qu’est -ce que tu trouves facile ?.....
.....

6) Qu’est - ce que tu trouves difficile ?.....
.....

7) Certains enfants ont beaucoup de mal. A ton avis, pourquoi ?.....
.....

8) L’école, ça serait mieux, si
.....

réflexif valant formation continue et harmonisation des points de vue : compte-tenu de la souffrance qu'occasionnent ces situations familiales de **séparation** - parfois "*traumatisme difficilement intégrable pour le psychisme des enfants*" (1) le **bon** maître est-il celui qui s'en informe puis s'en soucie et qui, en retour de son travail de ravaudage social, **est aimé de ses élèves** ? Etre l'objet d'un retour affectif assurant une relation maître - élève positive est-ce un leurre, une perte de temps dommageable et un pis aller manquant de professionnalisme ou, bien au contraire, est-ce le **signe-même**, ou le **moyen premier** du savoir enseigner qui tend à s'élaborer ? "*Elle est gentille et pi' elle est belle not' maîtresse*"... (a)

Ce serait alors vouloir affirmer dans ces "*catégories, ces idées générales dont dépend notre interprétation du réel dans une même société (ayant) besoin de savoirs partagés, (celle de) la fondation du lien social (davantage que, parfois, la seule) émancipation du citoyen*". (2) **Explicit** au moins **ce questionnement** reviendrait à vouloir "*gagner (en justesse) à distinguer soigneusement, en ce qui concerne nos échanges, entre éthique, morale et déontologie*." (3) Là encore, la question du **langage** est incontournable.

3-1-3 -L'équilibre *éducation / instruction*

Ce critère questionnant est en chacun, quand une circonscription compte ses maîtres *chevronnés*, ceux qui, forts de leur expérience sans cesse renouvelée par les changements de situations, rayonnent au sein des classes et accompagnent les débutants en quête d'assurance et de certitudes. Mais **très rarement explicitée**, cette question est absente des travaux des équipes, sauf, en creux ou en négatif, quand il s'agit non pas de gratifier mais de punir graduellement. C'est que, très certainement, dans un premier temps tout du moins, ce débat serait facteur de division stérile entre maîtres **éducateurs d'abord** et **maîtres instructeurs surtout**.

Ainsi remarquera-t-on qu'un séjour en "*classe nature*" de début d'année peut structurer un

1) R. Roussillon et Collectif, *L'enfant et la souffrance de la séparation - la pathologie du lien-*, Lyon 2-CHU Saint Etienne. p 7.

2) A. Kerlan (avec référence au positivisme de Durkheim amendant "*la conception républicaine de Condorcet*"), "*Les savoirs et la démocratie dans l'école post-moderne*" (texte d'une communication au Colloque *Education et démocratie, Hommage à Louis Legrand*, Besançon, 20-22 mai 1999), p 4-10 in "*L'enfance en difficulté*", *Educations* n°17, p 6.

3) J. Ardoino, (M. Vicente dir.) "*Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur*", p 23-28 in *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, L'Harmattan, 1996, p 23

Visite formative dans une classe à double niveau en ZEP : situation complexe à assumer, dans un contexte où les grands frères et les oncles font de "prison" un mot des plus familiers. Pour rassurer, et ré-assurer la réflexivité sur la relation classe / maîtresse, il m'a paru utile, après hésitation, de rapporter ce qui n'était pas encore perçu : cette part de forte affectivité positive qui fait que tout doit sembler possible.

De Marcel Canton, conseiller pédagogique à Me , PE 4
Ecole de , 9 CMI / 12 CM2

A travers ce texte très synthétique, je vous invite à revenir sur quelques éléments de votre pratique que, pour certains, nous avons déjà abordés lors de ma visite du 3 octobre 2002.

Votre relation à la classe

1- Les élèves vous apprécient beaucoup et le disent volontiers au visiteur ; dès l'instant où je leur ai fait remarquer votre écriture bien normée au tableau, ils se sont sentis autorisés à me confier en aparté : "elle est gentille et elle nous fait travailler / on fait plein de choses / et pis elle est belle". Voilà bien la première des réussites, dont on n'a pas toujours conscience quand tout va bien à ce niveau, mais dont on mesure l'importance quand cette harmonie relationnelle se dérègle, parfois subitement et pour ce qui nous semblera n'être qu'un détail. Veillez donc à préserver cette exigeante bienveillance, cette image qu'ils ont de vous et qui doit être, pour la plupart, unique dans leur vie quotidienne. Peut-être vous est-il arrivé d'être prise de court et de craindre un bref instant d'être déstabilisée par le groupe ?

2- Si vos élèves sont bien répartis par tailles et l'espace bien occupé, vous devez savoir néanmoins que le fait d'avoir groupé les tables par 4 induit de fait une vie de classe plus bruyante et moins facilement régulable, notamment en situation de cours double. En effet, les élèves qui vous tournent le dos entendent moins vite et moins bien vos consignes, et sont moins systématiquement silencieux en situation de travail individuel. Si vous étiez à l'avenir moins efficace en matière d'autorité, ou contrariée par une certaine difficulté à vous faire entendre, sachez que la variable "disposition des tables" peut être décisive. Y avez-vous beaucoup réfléchi ?

3- J'ai observé que vous étiez en prestation orale continue, tantôt avec un groupe et tantôt avec l'autre. Pour vous comme pour la classe, sachez de temps à autre mettre en place des temps d'activité individuelle pour tous, ce qui vous donnera l'occasion de les regarder travailler en silence durant 10 mn, mais aussi la possibilité d'intervenir en chuchotant auprès de tel ou tel, notamment les deux ou trois que vous avez à "raisonner". A ce titre, continuez à gratifier, encourager et (sur)valoriser ceux-ci dès qu'ils montrent un peu de bonne volonté et de persévérance. Le petit mot adressé à l'un d'eux "pour réfléchir" est une action éducative remarquable à laquelle il ne peut demeurer indifférent. Qu'en penser avec du recul ?

4- Donnez du volume aux tâches demandées par les consignes, c'est à dire, surtout pour cet âge, ne dirigez pas les activités pas à pas, et faites en sorte que lorsqu'une tâche est terminée pour un élève, il sache, de façon autonome, se diriger de lui-même, momentanément, et sans vous déranger, vers une autre activité. Pouvoir se lever en silence faciliterait grandement cela.

5- N'hésitez pas à faire en sorte que la classe dans son ensemble puisse être, même en mathématiques et en français, concernée par la même activité, notamment lorsqu'il y a mise en projet, quitte à différencier ensuite, quand le temps vient d'approfondir plus ou moins les apprentissages visés ; il s'agit bien du même cycle. La classe est de fait une petite société qui doit avoir assez de cohésion pour bien vivre la condition scolaire. A ce titre, il est indispensable que les élèves, quand vous le décidez, se donnent la parole de façon instituée.

D'ailleurs, en situation de débat régulé, vous pouvez vous-même (l'exemple magistral compte énormément) demander la parole en levant la main.

6- Un détail : évitez les questions du type "est-ce que tout le monde ..." qui provoquent une avalanche insensée de "oui/non", et préférez celles qui recensent avec main levée : "qui a fini, levez la main". Faites répéter les consignes, puis invitez à des demandes éventuelles d'explication complémentaire, et refusez ensuite d'intervenir tant que la tâche concernée n'est pas largement entamée, après un silence général significatif.

La préparation de votre travail

7- Vos préparations sont conséquentes et le travail qu'elles demandent est sans doute important. Leur seul but est de vous être réellement utiles, et toute économie de temps, tout gain fonctionnel sont à considérer comme autant de précieuses améliorations : photocopies de pages cadres du cahier journal ou des séances ou des séquences, ou de grilles types d'évaluations intermédiaires rapides ; présentation sur une même page de 3 séances successives ou d'ateliers tournants conçus pour une période...

7-2 Le cahier journal doit, comme vous le faites, ne pas être trop lourdement rédigé (détail de déroulements et sous objectifs) ; par contre doivent y figurer des retours au coup par coup qui mettent en évidence la nécessité de reprises, de différenciations et de prises en compte de tel ou tel fait de la vie de classe. Il est votre cahier de vie, anticipe et fixe tout ce que vous vivez d'important avec vos élèves -qui peuvent utilement vous le voir annoter.

8- Les élèves doivent être conscients de leur entrée dans l'abord d'une nouvelle tranche ou notion disciplinaire, savoir le temps approximatif qu'ils auront pour l'assimiler, et savoir que cela demandera successivement questionnement, formulation commune, exercices d'entraînement, réinvestissement intelligible, évaluation et demande d'aide précise - s'il le faut. Ce contrat pour une certaine "clarté cognitive" facilitera leur travail et le vôtre. Evitez les gains de temps illusoire excluant d'emblée ces mises en situation et ces questionnements initiaux qui, justement, donnent tout son sens au travail scolaire. Avez-vous eu le temps et le désir de mettre au point des supports succincts permettant des auto-évaluations ?

9- La correction et la préparation des cahiers du jour est un élément très important de la préparation de votre travail. Je vous invite à

9-1 différencier les traits qui *séparent* (sous la date, entre deux exercices -3 carreaux suffisent) et les traits qui *soulignent* (très précisément sur le troisième interligne) ; la présentation des textes courts mais denses qui sont à apprendre chaque soir dans le cahier de leçon est extrêmement importante. Comme le cahier du jour, il est à faire signer.

9-2 y porter des corrections demandant un retour (écriture, (re) copie courte avec modèles) qui constitue pour chacun une bonne entrée dans sa journée d'école.

10- Autant que faire se peut, étayer vos "projets d'enseigner" sur les "projets de faire" de vos élèves. Votre engagement dans l'action pédagogique "Conte" me paraît très judicieux.

Vous pouvez annoter en quelques points, photocopier et m'adresser l'ensemble. A bientôt. MC

Maître je vous aime trait trait fort.

Geoffresp

groupe autour de son maître et devenir facteur de **motivation** (moteur), mais ce n'est pas pour autant que ce déterminant attesté, ou tout autre l'équivalent pour ce qu'il est porteur de reconnaissance, d'**investissement relationnel**, sera pris en compte ultérieurement dans l'élaboration des programmations annuelles.

3-1-4 La notion de "style d'enseignement", corollaire de celle d'*autonomie*

Aussi ce déficit d'explicitation collective cause-t-il de fait la non prise en compte d'une hypothèse qui pourrait être primordiale, celle qui exprime le fait que "*la recherche de l'estime est le facteur premier et essentiel du développement de la motivation - (et que) le sentiment de dignité habite l'être humain.*" (1) Ce facteur du **relationnel (a)** peut-il ne renvoyer qu'à une différence de **style d'enseignement**, de pratique magistrale personnelle sur laquelle il serait vain de s'arrêter ? Et si, bien au contraire, il pouvait finir par s'avérer comme **un des fondamentaux de la professionnalité** c'est à dire, au moins pour certains enfants devenant élèves, permettre de construire **l'autonomie** conditionnant leur réussite scolaire ?

Sans prétendre apporter une réponse générale et tranchée à cette question qui divise radicalement -mais ne fait pas suffisamment **débat**- on reconnaîtra qu'entre l'entrée en classe et la sortie, le temps est sans aucun doute trop long pour que ne s'installe une alternance entre dominance d'acte de **l'enseignant, instructeur**, et dominance d'acte de sa **personne éducatrice** -deux dimensions que l'évaluation parvient parfois à dissocier, à tort ou à raison, selon la qualité des lectures effectuées- mais dont elle méconnaît souvent la seconde..

3-1-5 Un *statut* élève / maître , cadré par des *habitus* viables et propices

Le fait est que, donnée autant déroutante que formative pour les étudiants professeurs des écoles en observation, **les statuts respectifs** de l'élève et du maître changent du tout au tout d'une classe à une autre, et même d'une situation de classe à une autre. Cela fait que le paradigme, tant symbolique que spatio-temporel, d'**enfant-écolier-élève** reste à co-construire par les enseignants dans leurs **pratiques** et leurs **discours**- le statut d'écolier, notamment, fondant celui d'élève.

Les **difficultés** qui sont très majoritairement désignées dans mon étude (A1, A7) sont apparemment celles qui relèvent, d'après les enseignants témoins (?) de **comportements** et **attitudes** non conformes, en quelque sorte,

1) Cf J. André, idem, 2000.

1) Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces :

1-1 Relation éducative :

- ① - attribuer plus d'autonomie et de responsabilité aux élèves
 - mise en place d'un tableau de services
 - mise en place d'un tableau "dorsque j'ai terminé mon travail, je peux..."
- ② - s'approprier l'espace de la classe
 - mise en place d'une bibliothèque au fond de la classe (qui était "vide")

1-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

- former des groupes de niveaux (autonomes / avec aide de la maîtresse)
 - utilisation plus importante du tableau ex. écriture des devoirs dès le matin sur un tableau
 - punitions : les élèves viennent écrire leur prénom et un bâton
 - exercices de la journée écrits à l'avance
 - meilleure utilisation de l'affichage.
 - "bon" déroulement d'une séance : exercice de découverte au tableau, construction de la trace écrite par les élèves (dictée à l'adulte), exercices écrits de structuration
- 2) Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera ma pratique:

2-1 Relation éducative :

1) Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces :

1-1 Relation éducative :

- ① - avoir pris à plusieurs reprises du "recul" pendant que les enfants étaient en ateliers (prendre le temps de les regarder jouer, travailler)
- ② - apprendre aux enfants à se respecter, à s'entraider

1-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

- permettre aux PS de devenir autonomes pour l'habillage par exemple
 - avoir mis en place des activités de différenciation, pendant l'accueil notamment, pour permettre à quelques enfants de mieux comprendre une notion
- 2) Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera ma pratique:

2-1 Relation éducative :

- is) - arriver à gérer les enfants qui ont un comportement très "perturbateur" ; par ex. pour un enfant qui n'arrive pas à rester assis en regroupement, qui sans cesse se couche, se roule à terre, parle en même temps que d'autres : sans passer par "l'exclusion" du groupe
- avoir encore plus de recul, de sérénité, de confiance en moi

à des **habitus** a priori, *ces principes générateurs de pratiques distinctes et distinctives* (1) propres à la classe. Or, il n'est pas dit que, plutôt que d'être exclusivement perçues et désignées comme des *écarts à la norme* (2), ces difficultés mentionnées en nombre -pour "**adaptation**"- aux réseaux d'aide et de soutien (**à qui ?**) ne puissent au contraire être **dites, comprises et analysées**, pour finalement trouver leur résolution.

3-1-6 -Un *Je* d'**habitus** clés , contre la force de l'*habitude* pseudo-traditionnelle

La capitalisation instituée de ces **questionnements caractérisés**, situés, constitutifs de compétences d'enseignement fondamentales - peut permettre une prévention instaurant des **habitus clés**, définis et reconnus comme viables, propices à l'émergence en l'élève d'un "*Je qui s'édifie dans l'enfance et qu'il faut parvenir à conjuguer à la première personne "dans un sens profond"* (3). Cette action fait en outre du formateur un acteur progressivement, **discursivement et linguistiquement** habité par sa réussite, un **acteur autonome**. (a)

Se verraient ainsi **dévalués** ces us et coutumes s'appliquant à un groupe im(non)personnel et qui, qualifiés par erreur de "**traditionnels**", sont les **étais arbitraires mais sacralisés** d'une pseudo-culture républicaine instructrice, et qui n'ont de la "tradition" que son ancienneté mal définie, ainsi que le **confort et la "force" de ses habitudes**. Ces traits caractéristiques formalistes mais rationnellement informels, aléatoires dans l'absolu, sont ceux d'un formateur reclus, aux conduites perclues de sentences négatives, surinclusives et rejeteuses de rêve (3) (rêver qu'on réussit !) - un formateur sous-informé de sa lassitude d' "enseigner".

3-1-7-De l'action à l'*agir relationnel*, des *bons mots* aux *bonnes moeurs*

Relisons ce chapitre de "**Morale**" du "*Programme du 27 juillet 1882*" déclinant les "*devoirs*" de "*l'enfant dans la famille*" et "*dans l'école*", et mentionnant en outre les vertus de "*l'âme*" et les "*devoirs envers les hommes*", "*envers les animaux*" et "*envers Dieu*" -"*l'instituteur devant apprendre à ses élèves à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu*". Qu'en retenir à travers le temps, si ce n'est la nécessité pour l'école d'entretenir une **pensée**

1) Cf. P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Points Seuil, 1994, p 23 (dans un contexte sociétal).

2) Cette *norme* qui justifie l'existence de structures "*spécialisées*" : gérant "*l'anormalité*" (1909), "*l'enfance inadaptée*" (Vichy) et l'"*intégration des handicaps*" (loi du 30 juin 1975).

3) Eliane Amado Lévy-Valensi, "*Comment dire Je*", p 17-19 in "*La règle du Je*", Le Courrier de l'Unesco, Mars 1993, p 17 (Rappelle que pour le Talmud "*un rêve*" (au sens propre) non interprété est "*comme une lettre non lue*"). On dit souvent aussi que "*grandir nécessite d'avoir des rêves plus grands que soi*".

Écriture sur invitation de PE titulaires, 2^e année cette fois (Stage "accompagnement de l'entrée dans le métier" (A25). Pour sa première inspection-notation, A sera devenu "autonome" : son écriture est entière, sans concession sur les problèmes en suspens, et nourrie d'un rapport à la langue professionnalisant.

(Il s'agit ici d'un maître et non d'une maîtresse)

1) Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces :

1-1 Relation éducative : Des perdes d'enfants, des cadeaux, des retours de parents me montrent que les enfants m'apprécient beaucoup. J'ai toujours eu une bonne accroche avec les enfants, simplement parce que j'aime les enfants et je leur montre. Là où je dois être vigilant, c'est dans le fait qu'il faille justement jouer le rôle de maître, et non de copain. J'essaie d'être proche sans l'être.

1-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

- Gros travail sur cahier journal. Peut être trop.
- Difficultés pour gérer vie de famille et préparation, d'où baisse de productivité au niveau des fiches de préparation.
- Volonté de travailler avec les autres classes (Anglais en échange de service, USEP, etc.)

2) Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera encore ma pratique:

2-1 Relation éducative : Les points de difficulté viennent des enfants. Je ne sais comment les rendre moins agressifs les uns envers les autres. Je prône l'entraide, le respect, la tolérance, mais eux semblent se détester. Cela empêche, retarde les apprentissages. Je dois mettre un terme à la haine très forte de pratiquer l'"anti-travail" chez certains élèves.

2-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique) : Gérer mon énervement face à des comportements inadmissibles

- Enfants en bas âge (4 ans et 2 ans) que je vois de moins en moins. C'est très épuisant. La préparation me prend trop de temps.
- Connaissances à rafraîchir (histoire, etc.) régulièrement.
- Réussir à dégager plus de temps sans négliger ma famille (ce qui est le cas actuellement) et mes parents (marcheuses) pour préparer davantage (ex. affichage à améliorer en classe).

éthique plus anthropologique encore, excluant donc, rationnellement, le champ “religieux” pour mieux investir celui de la “morale” humaniste ? Cette voie permettrait d’effectivement assurer à tous les enfants “une égalité d’éducation” (1), à savoir **un droit à valider résolument** par un **agir relationnel** gratifiant, au gré de pratiques identifiées et durablement conscientisées qui constitueraient autant de garanties **publiques** contre toutes les atteintes aux bonnes moeurs professionnelles.

Sinon, quel avenir imaginer pour ces situations scolaires figées dont la spécificité essentielle demeure pour l’enfant de produire un travail “écrit” sans destinataire social, dans des conditions d’injonction et d’obligation absolues, en grand groupe et dans un espace clos ? (a) Ce paradigme de fermetures situationnelles est véritablement en sursis à l’heure où le développement grandissant des *techniques modernes* (2) de communication, alternatives au “face to face” (3) exclusivement groupal, promet de vaincre perte de temps et gagner en **autonomie libératrice**.

3-1-8 -*Médiatiser la formation autonome en réseaux : modéliser la gestion des groupes*

Le contexte local le montre : pour former **l’élève dans l’enfant**, celui du nouveau millénaire, l’enseignant n’aura d’autre alternative que celle de *se former lui-même* (4), dans et hors sa classe, en s’intégrant à “des réseaux de travail, plus ou moins informels, mais qui ont tendance à perdurer au fil du temps, au gré à gré des partenaires”. (5) Transformer cette tendance, encore trop peu analysée dans ses micro-contextes porteurs, en un processus évaluateur qui en désigne, situe et marque la *valeur* est peut-être la mission essentielle des **médiateurs de la formation**, d’où “une intense réflexion sur le rôle d’animateur et de formateur de l’inspecteur, parfois en concurrence avec ses tâches d’inspection.” (6) En effet, les sites internet des inspections (A 19) commencent à refléter la **formalisation** et la **structuration** pleine d’enseignements de ces processus qui n’étaient jusqu’alors que sous-jacents et limités aux aléas d’une affinité n’opérant que de proche en proche. Les

1) J. Ferry, *idem*, 1883

2) Cf. le *World Education Market, 1^o marché mondial de l’Education*, Vancouver, Mai 2000.

3) Par opposition à la notion de *face à face* que K. Lewin développe en dynamique de groupe, dans “*L’entretien de face à face dans la relation d’aide*”, 1935.

4) Cf. J. Nimier, *La formation psychologique des enseignants*, ESF, Formation Permanente n° 112.

5)-A. M. Chartier, “*La formation continue dans le 1^o degré, éléments d’approche historique*”, p 13-27, L’analyse des besoins de formation des enseignants, DEP, mai 2000 p 23.

6) *Idem* p 23

Mardi 28 novembre

Écriture

s s s s s s s s s s s s
y y y y y y y y y y y y

la sauce la sauce la sauce la sauce

a b Suisse Suisse Suisse Suisse

a b

Quelle écriture à apprendre, pour l'élève ? Quelle écriture professionnelle attendre de l'enseignant ?
Ce - "Ne connaît pas ses sons" et ce "à réviser S.V.P" pourraient-ils s'adresser à tous les parents ?
La connaissance des sons est-elle affaire de sons à apprendre "comme des leçons ?" et affaire de parents ?

0/2

Mardi 78

février

jeudi 2

dictée

tan	lot	rot	dur	lie
ton	loi	rou		
dae	sot	ma	rou	
dou	son	moi		
tha	rou	va	doi	
		von		
nu	rou	na	noe	
meu	reau	moi	pon	

7af

Ne connaît pas ses sons

on

ou

ou

} à réviser s.v.p!

progrès technologiques font que cette proximité peut devenir moins localement géographique et davantage résulter de choix porteurs d'implication, de projets largement et sensément **institué**s. Débutant manquant d'**autonome assurance**, il évitera surtout ces dérives courantes de mépris inconscient, "*le mépris du groupe (ayant) pour symétrie la peur du groupe.*" (1)

3-1-9 -Illégitimité du *sous-statut* et de l'*auto-disqualification* dérivés de la "difficulté"

Le groupe classe, inévitablement hétérogène du fait même qu'il est composé d'**êtres vivants**, à savoir d'enfants aux compétences et aux qualités différant selon leur nature et leur existence même, est **un groupe "à faire"** par le langage : non constitué mais progressivement **instituant**, dans le meilleur des cas, il ne saurait être encadré avec moins d'implication et de **compétence communicative** que ne l'est un groupe d'adultes, avec ces questions de **droit à être et dire**, de distances sociales à résoudre : "*Dans un groupe institutionnel, les distances sociales jouent à plein et les différences de statut correspondent en "droit" de plus ou moins grande participation... droit que s'attribue ou dont se prive l'individu lui-même.*" (2)

S'il existe une différence de statut entre l'adulte enseignant et ses élèves, il en existe une, tout aussi marquée, et illégitime celle-là, entre l'enfant aux performances invariablement valorisantes et l'**enfant à sous-statut** qui n'a pu, faute d'**égards empathiques** manifestés dans un **rapport à la langue partagé**, développer une activité mentale **minimisée par avance**, niée même, par **un autre rapport à la langue, spécifiquement inhibiteur**.

Sans vouloir forcer la comparaison, cette situation est discriminatoire quand, véritablement, rien n'a été objectivement et rationnellement **tenté** -et c'est courant !- Le document (a), **commenté**, entend renvoyer au paragraphe 1.4.3 qui proposait un "*détour anthropologique*" : au même titre que "*l'activité mentale des primitifs interprétée d'avance comme une forme rudimentaire de la nôtre, comme infantile et presque pathologique (peut apparaître) au contraire comme normale dans les conditions où elle s'exerce, comme complexe et développée à sa façon*", (3) il arrive souvent que l'activité que l'enfant dit "*en difficulté*" développe dans ses jeux spontanés **d'expression et de communication** prouve qu'il aurait dû être amené à ne pas renoncer, à ne pas céder à la spirale de l'**auto-disqualification**. Quels "Droits de l'enfant", pour quels droits de l'élève ? Et, partant, Quel droit **de**, et à l'École ? (CF. B. Defrance). Est - ce ici s'en tenir à une pédagogie trop générale, ou viser **l'essentiel** ?

1) 2) R. Mucchielli, *La conduite des réunions, les fondamentaux du travail en groupe*, ESF, Formation Permanente, 2000, p 17 et 16.

3) L. Lévy-Brühl, 1922, *La mentalité primitive*, Alcan, Paris, 1922, réed. PUF, 1960 p 15-16

6) Je complète avec le bon signe < = > N'écoute pas les consignes - les signes étaient écrits au tableau!

14	70	41
2	18	8
23	11	23

20	4	22
6	15	16
9	78	6

39	78	17
33	18	22
0	10	49

45	13	33
0	17	49
41	11	41

0/12

7) Je calcule rapidement.

$15 + 3 = 18$	$16 + 12 = 28$	$42 + 4 = 46$	$3 + 4 = 7$
$22 + 5 = 27$	$10 + 19 = 29$	$35 + 3 = 38$	$5 + 9 = 14$
$25 + 13 = 38$	$25 + 20 = 45$	$36 + 13 = 49$	$6 + 3 = 9$

0/12

8) Je calcule rapidement en formant des 10.

2 + 1 + 6 + 8 = 17

10 + 7 =

5 + 1 + 1 + 5 = 12

10 + 2 =

1- Suffisait-il d'écouter les consignes ? L'utilisation des signes en question, que nous imaginons erronée de toute façon, aurait-elle constitué une meilleure prestation ? L'enseignant a-t-il cherché à entrer dans la logique ou l'intention éventuelles de l'élève ? Avant cet "exercice" se doutait-il d'une telle "contre-performance" et se souciait-il d'une réussite -aussi infime fût-elle- à pouvoir valoriser aussitôt ? A-t-il tenté de proposer une tâche dont la difficulté était proche des capacités de son élève ? Dans "l'exercice 8", celui-ci a "formé" des 10 (à sa façon). La consigne a donc été "entendue", mais il y a eu un malentendu auquel on n'a pas tenté de remédier .

2- Le 2° extrait (maître de soutien) met en cause des facultés et des procédures, mais quelle analyse didactique est ici menée ? Et peut (veut)-elle vraiment l'être ?

lit maman pour manger
 Ne retient pas (mémoire immédiate) un mot découvert et
 le assemble par décomposition (Charlotte, noir, manger
 ↳ lit voit pour manger). Ordre des mots adé.
 écrit la phrase.
 Pas de relation orthog.

3-1-10 - Instituer des processus de valorisation *explicitative* des réussites

Le mieux n'est pas nécessairement de faire siens, absolument et a priori, les **actes de langage politico - sociologiques** se succédant en autant d'avertissements cinglants qui, du plus **utopiste** au plus **réactionnaire**, traversent la saine diversité des thèses actuelles - en termes de "*colonisation intérieure*", de "*massification de l'enfance*", "*d'école totalitaire*" (1), de "*scandale de l' Education nationale*" (2), etc... Le plus utile n'est certainement pas non plus la stigmatisation ni la culpabilisation, dont le point de vue est **douloureux mais stérile**, et fragilise "**la texture**" du tissu scolaire. **Le rapport à l'institution par la langue** est une **clé** pour le praticien.

De toute évidence, les **praticiens** de la pédagogie, théoriciens et acteurs, garants des valeurs de l'Ecole à travers la promotion de **l'émancipation de l'Enfant**, ont tout intérêt à continuer d'exercer une **vigilance** d'écoute réflexive et de recherche action concertée **verbalisable**

Ils sont encouragés, guidés, soutenus comme nous pouvons l'être en cela pour la **localisation** de cette ambition plus que centenaire (3), par des processus institués d'**identification** et de **valorisation** des réussites, (**a**) ce que peuvent permettre, du terrain au national, des stratégies à large synergie *comme la recherche INRP "Charte du 21ème siècle" (A5)*

3-2 -La nouveauté redéfinie

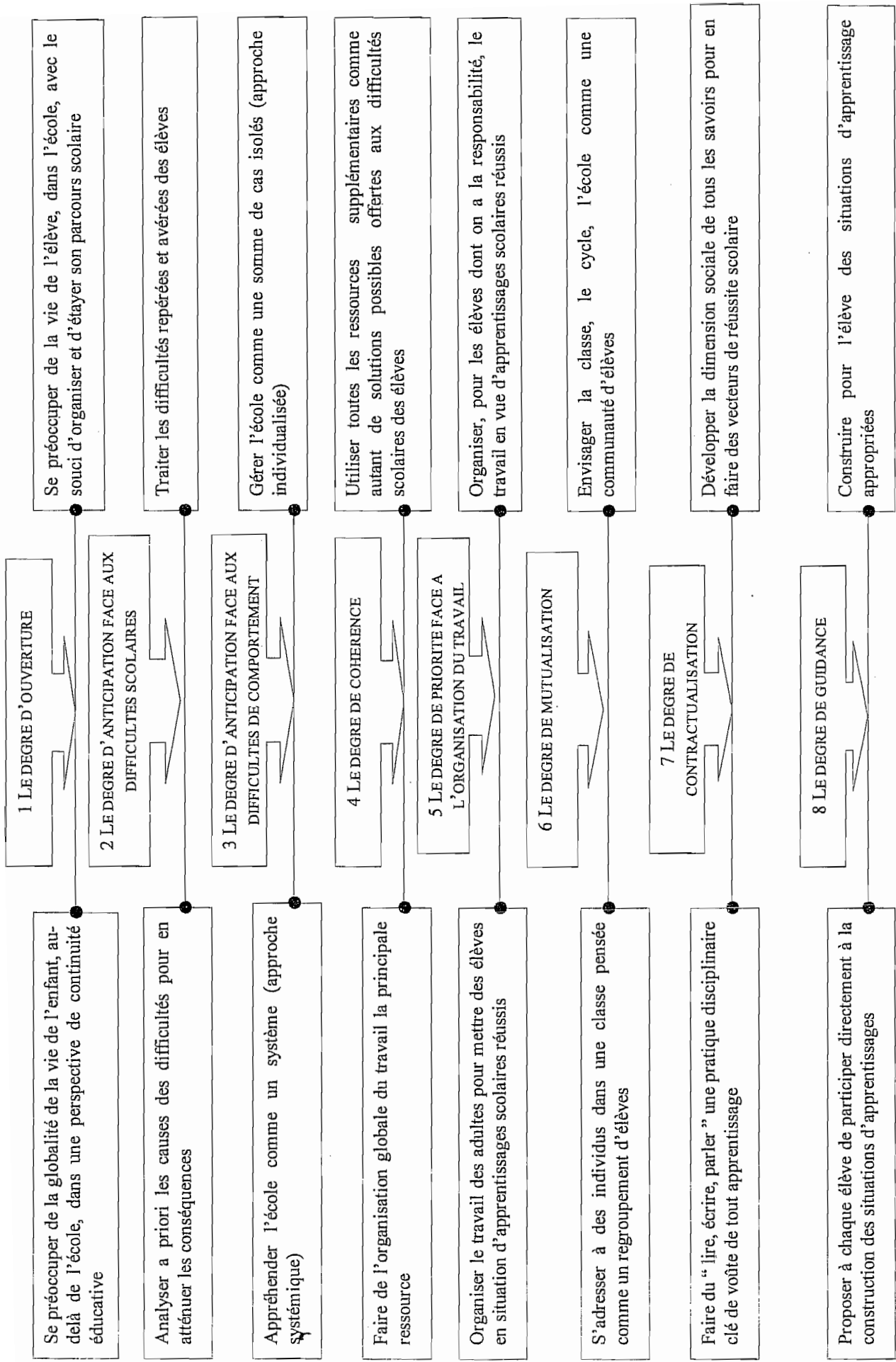
Bien sûr, à juste titre peut-être, les nouveaux formateurs d'élèves considèrent souvent que, cumulant des missions aux objectifs multiples, cognitifs, sociaux et culturels, sans cesse renouvelés, ils se voient quasiment tout et trop demander, en **divers langages non stabilisés**, par tous les agents sociaux, même ceux qui, hors l'école, peuvent se révéler être les moins capables de générer de l'**interaction éducative** et de l'envisager précisément, de la **dire**.

1) L. Lurçat, Ed .F X. De Guibert 1998.

2) T. Desjardins, 1999.

3) Mouvements laïques prônant surtout une démocratisation par l'action et l'ouverture, et plus ou moins subventionnés. Pour l'essentiel, le Groupe français d'éducation *nouvelle*, GFEN (P.Langevin, H. Wallon présidents, 1921), l'éducation *nouvelle* prônée par les Centres d'entraînement aux méthodes actives, CEMEA (1937), l'Institut coopératif pour l'Ecole *moderne* française, ICEM (C Freinet inspirateur, 1948) qui ne cesse de réaffirmer ses choix et sa constance, comme dans la "Charte de l'Ecole *moderne*" (1968), "*Perspectives de l'Education populaire* (1978)", "*Réussir par l'école, comment ?*" - Actes du 2° salon ICEM (Nantes, 1990) Ou "*Mathématiques modernes*", "*Nouvelle Pédagogie du Français*" (B. Torresse, 1972), et tant de titres de manuels.

4) Cf. D.Deviterne, Directeur adjoint missionné pour les regroupements lorrains.



Ecrire pour se décrire

3-2-1 -La *caution* techniciste

Le problème est que l'Ecole peut tout aussi bien continuer à faire valoir qu'elle "**évolue**" - avec la plus grande immobilité **au fond**, mais en vantant par un **dire impossible à démentir** le recours aux manuels les plus récents ou à l'outil informatique performant employé par tel Aide-éducateur bien recruté- (On dira dorénavant, depuis Ferry Luc et à la rentrée 2003, "Assistant d'éducation"- (a) -).

Cela, avec l'auto-caution des attributs de "*nouveauté*" et de "*modernité*" (cf 1.1.6) qui sont nés avec elle et qu'elle a sans cesse invoqués depuis un siècle, du fait d'un **rapport à la langue institutionnel** mais **non instituant**. La récente création d'une "*Cellule nationale pour l'Innovation*" ne fait que continuer à perpétuer l'emploi quasiment liturgique d'un mot (**innovation - nouveauté**) qui, pour être porteur d'un voeu pieux, entretient à bon compte **une bonne conscience collective**, alors qu'il nécessite plutôt une **réinvention** (par retour pour projet fondé) **engagée** par les formateurs et explicitement **engageante** pour les maîtres.

3-2-2 -Nouvelle formation pour un *nouveau* métier ?

Elle peut encore prétexter qu'enseigner relève aujourd'hui d'un "*nouveau métier*" requérant une "*nouvelle*" formation et que, pour elle -système ou profession- la difficulté de réussir, objective, incontournable, signe de temps **encore plus "nouveaux"** (postmodernes ?), s'impose comme l'un des faits globalisants d'une crise toute sociale. Elle peut en outre arguer du fait qu'une telle mouvance du contexte doit nécessiter du temps, le temps, notamment, que s'installe puis se perpétue (?) le paradigme **diagnostic, remédiation, formation**. Au ministère, alors, d'interroger ses degrés et formes d'administration, aux équipes enseignantes, dans le cadre **pratico-éthique** de **pensée-langage** qui leur serait dès lors désigné, de réinventer les critères et moyens de **la réussite... enseignante** - le droit étant assuré, pour chaque enfant, d'être toujours mis en situation de **réellement pouvoir tenter** d'apprendre, c'est à dire d'être mis en situation de pouvoir faire progresser **les représentations qu'il a déjà construites, de fait, sur le monde et sur lui-même**.

Nos équipes ne sont pas **en panne**, mais **en questionnement** ; aussi leurs épones montrent-elles qu'elles commencent à formaliser et **habiter** plus systématiquement **le relationnel** agi et **verbalisé** dans sa dimension toute **professionnelle**. (1)

1) Cf. M.L. Pierson, *L'intelligence relationnelle*, Ed. d'Organisation, 2000. (Compétences de lecture des "*indices*" d'attitudes, "*signaux remparts ou d'expansion*", pp 74-77).



lettre flash

< personnels d'encadrement >

numéro 2 < mai 2003
www.education.fr

Assistants d'éducation

Vous allez bientôt entrer dans la phase opérationnelle du recrutement des assistants d'éducation, concrétisant ainsi une réforme engagée il y a huit mois, afin de donner à l'Éducation nationale les moyens de répondre de façon satisfaisante aux différents besoins d'assistance éducative.

La loi créant le nouveau dispositif a été définitivement adoptée et publiée au JO du 2 mai 2003. Très vite, l'ensemble des textes réglementaires, des instructions financières et des outils informatiques nécessaires à la mise en œuvre pratique des recrutements dans les établissements scolaires vous sera adressé.

Dès maintenant, il convient d'anticiper les débats qui auront lieu au sein des conseils d'école et des conseils d'administration dans les semaines à venir. La présente lettre vise à rappeler les principes qui ont guidé la réforme et à répondre aux questions précises qui se posent à propos de ce nouveau dispositif.

Questions et réponses

< 1 > Pourquoi créer des assistants d'éducation ?

Pour la première fois, la notion même " d'assistance éducative " est consacrée par le législateur, pour l'enseignement secondaire mais aussi, et c'est nouveau, pour l'enseignement primaire.

Au-delà des besoins traditionnels de surveillance des collégiens et des lycéens, la loi reconnaît ainsi désormais la nécessité de répondre à différents besoins éducatifs, qui ont évolué comme a évolué la demande que la société adresse à l'école. Ces nouveaux besoins comprennent, par exemple, l'aide à l'intégration des élèves handicapés, ou l'assistance à l'utilisation des nouvelles technologies, ou tout appui aux projets et aux initiatives prises par les équipes éducatives.

Pour répondre à ces besoins, la loi crée un nouveau statut de contractuel, plus adapté aux établissements

scolaires et aux jeunes concernés que ne l'étaient les statuts préexistants des MI-SE et des emplois-jeunes.

< 2 > Pourquoi avoir supprimé les aides-éducateurs à l'Éducation nationale ?

Les emplois-jeunes ne sont pas supprimés : ils arrivent progressivement au terme de leur contrat. C'est le dispositif lui-même qui a été conçu dès son origine, en 1997, comme un dispositif temporaire devant durer cinq ans.

Rien n'était prévu au-delà de 2003, pas même les allocations chômage pour ceux qui termineraient leur contrat de cinq ans sans autre emploi .

Le gouvernement actuel a réparé cette négligence, et les aides-éducateurs au terme de leur contrat pourront percevoir des indemnités chômage, versées par l'ASSEDIC dont ils relèvent, à compter du mois de juillet 2003.

Surtout, en créant le système des assistants d'éducation, le gouvernement donne une vraie suite au programme emplois-jeunes, mais de façon beaucoup mieux adaptée aux besoins de l'Education nationale : le nouveau dispositif n'est pas temporaire, mais pérenne ; le statut des personnels relève du droit public, et pas du Code du Travail ; il présente tous les éléments de souplesse dont était cruellement dépourvu le statut des emplois-jeunes.

En outre, les fonctions exercées par les aides-éducateurs n'étaient pas toutes également utiles. Seuls les postes correspondant à de vraies priorités et à de vrais besoins seront remplacés.

< 3 > Pourquoi avoir supprimé des postes de MI-SE et mis leur statut en extinction ?

Depuis longtemps déjà, chacun sait que le statut de MI-SE n'est plus adapté à la condition des étudiants d'aujourd'hui, ni aux besoins des établissements scolaires d'aujourd'hui. Pour les étudiants, il est quasiment impossible de concilier un emploi de surveillant à plein temps avec des études universitaires sérieuses. Pour les établissements, il est devenu difficile dans de très nombreux cas de pourvoir aux besoins de surveillance : établissements ruraux, créneau de midi, périodes d'examens universitaires...

Enfin, depuis 1997, la juxtaposition de deux statuts distincts pour des fonctions proches est devenue en elle-même source de confusion et d'iniquité, et la dichotomie entre fonctions de surveillance et missions éducatives s'est instaurée au détriment des MI-SE. Il était urgent de créer de nouvelles perspectives pour les équipes de vie scolaire.

Sur le plan quantitatif, les postes de surveillants ne sont pas supprimés et il n'y aura pas moins de surveillants à la rentrée 2003. Au contraire il y en aura un peu plus, 6000 assistants d'éducation remplaçant 5 600 MI-SE.

D'autre part, les MI-SE recrutés à ce jour ne sont pas concernés par la réforme et pourront continuer à être MI-SE s'ils remplissent encore les conditions. En revanche, les surveillants recrutés à compter de la rentrée 2003 le seront sur le nouveau statut d'assistants d'éducation.

< 4 > Quel sera le statut des assistants d'éducation ?

Le nouveau statut sera de droit public, unique, et souple.

Le choix d'un statut de droit public offre des avantages aux jeunes. Il leur permet d'être mieux intégrés aux équipes éducatives, de bénéficier des droits des agents non titulaires de l'Etat, et de pouvoir passer les concours internes de l'Education nationale : une perspective intéressante alors que de nombreux enseignants vont être recrutés dans les années à venir.

< 5 > Quelles fonctions exerceront-ils ?

Deux priorités sont énoncées dans la loi : les fonctions de surveillance et l'intégration des élèves handicapés. Six mille postes seront réservés à la surveillance, et cinq mille postes supplémentaires à l'intégration d'enfants handicapés, ce qui multiplie par six l'effort de l'Education nationale en ce domaine.

Plus largement, les assistants d'éducation pourront se voir confier des tâches extrêmement variées, y compris pendant le temps périscolaire : accès aux nouvelles technologies, appui aux documentalistes et animation de BCD, encadrement de sorties scolaires, animation d'activités culturelles ou sportives, aide à l'étude, participation au dispositif école ouverte etc.

La définition des besoins d'assistance éducative se fera, pour chaque établissement scolaire, en référence aux priorités nationales ainsi qu'aux projets d'école ou d'établissement.

Les fonctions confiées à chaque assistant d'éducation seront précisées dans son contrat de travail.

< 6 > Pourquoi sont-ils recrutés par les EPLE plutôt que par les rectorats ? Y a-t-il un risque de clientélisme ?

La loi institue un recrutement direct par les EPLE. Cette modalité de gestion permet une meilleure adéquation des recrutements aux besoins des établissements, et suscite une plus grande implication et une meilleure cohésion des équipes éducatives.

Le recrutement des aides-éducateurs par les EPLE a d'ailleurs été fortement apprécié. A contrario, la gestion des MI-SE par les rectorats a été fréquemment dénoncée comme une des raisons de l'essoufflement du système.

3-2-3 -A la lumière du passé, une *nouvelle nouveauté* : l'autonomie contractualisée

Par conséquent, une nouveauté authentique, autrement que **déclarative**, consisterait donc, cette fois, à **s'impliquer au présent** dans une **lecture-action historique** des pratiques afin d'en faire le point, d'en acter un état des lieux induisant **des choix** dont l'adoption, dorénavant clairement **instituée**, réduirait la liberté d'aléatoirement réussir ou échouer durant plus de trente ans, au bénéfice d'une autonomie définie, contractualisée.

Autrement dit, après plus d'un siècle d'Ecole, rien n'est peut-être plus urgent que de redéfinir **le devoir civique d'Education**, objectif à considérer au sens le plus traditionnel : “ *Pour définir l'éducation, il nous faut (donc) considérer les systèmes éducatifs qui existent ou qui ont existé, les rapprocher, dégager les caractères qui leur sont communs. La réunion de ces caractères constituera la définition que nous cherchons.* ” (1) Le présent en est riche. (Ch.5)

3-2-4 -La “nouveauté”, un usage *inflationniste* pour un déficit d'efficience ?

La profusion de questionnements sans ancrage, divers et digressifs ne fera que s'intensifier, **brouillant** la **cohérence** du système éducatif et minant sa **cohésion** : *nouveaux* modes d'élaboration des *nouveaux* savoirs scolaires, *nouvelle* polyvalence des *nombreux nouveaux* maîtres, co-intervention des *nouveaux* acteurs, adaptation à de *nouveaux* contextes, emploi de *nouveaux* outils et connaissance des *nouveaux* publics (2), protection contre “toutes”(?) les formes de violences et de *nouveaux* risques, formation-évaluation-certification en phase avec la citoyenneté du *nouveau* monde du travail, etc.

3-2-5 Contre la *rhétorique du slogan*, une anthropologie de la *permanence*

Les décadrages se succèdent à un tel rythme et à tant de niveaux que l'enseignant, ainsi qu'il le dit à présent, en éprouve un “vertige” : “*qu'on (me) dise la bonne méthode*”...(3) D'où l'urgence d'entamer, concrètement, à des plans locaux s'interagissant progressivement, la construction d'une conscience collective en actes : elle serait **plus initiale que nouvelle**, et mobilisable en permanence **dans un format stabilisé, celui de la circonscription**.

1) F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (5600 p en 4 volumes, 1880-1887), Extraits aux Editions Kimé, 2000, pp 79.

2) G.L. Baron dir., E. Bruillard, J.F. Lévy, *Les technologies dans la classe - de l'innovation à l'intégration*, INRP-EPI, 2000 (Cf “*la méthode d'observation participante périphérique*” à caractère *ethnographique*, p 40.

3) J. Ferry cité par C. Lelièvre, *J. Ferry - la République éducatrice*, Hachette Education, 2000

Un cheminement **anthropologique** s'inventerait entre **éthique** professionnelle et analyse psycholo-sociologique des situations de **souffrance / violence** scolaires, de **non langage éducateur**. Cela met en perspective un projet : celui, micro puis méso-sociétal d'une d'Ecole pétrie moins de *rituels "républicains"* surconfortés que de vivantes ingéniosités sues et dites pour s'instituer **en actes de Langage** socialisants, porteurs de projets qui "**font culture**" à l'école. Dès lors, les vagues ministérielles successives de cette **rhétorique du slogan** qui, par définition, masque une profonde insuffisance de la **pensée effective**, pourraient, dans l'intérêt de l'élève et dans celui de l'enseignant, permettre une autonomie actée au travers de l'interdépendance et de l'interaction. Cette stabilité assurerait la **permanence des idées** par le biais de leur verbalisation, et la prescription de **protocoles pédagogiques** issus et de la recherche et de l'expérience - "*les programmes ne valant que par la méthode.*" (Cf. ci-dessus)

3-3- La *difficulté* mieux partagée

Les évaluations nationales effectuées depuis 1984 démontrent indubitablement -même si leur courbe est plus irrégulière qu'en chute libre constante- que les "*élèves en difficulté*" sont aussi nombreux que démunis en matière de compétences fondamentales-**instrumentales**, celles qui conditionnent radicalement toutes les autres. Or -et la citoyenneté publique ne doit cesser de (se) le rappeler- le contrat originel liant l'Ecole à sa société républicaine décrète bel et bien que "*l'instruction est le besoin de tous*" et que "*la société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens.*" (1)

3-3-1 -Sans contrat de confiance originel, l'autonomie enseignante en *difficulté*

Alors comment l'Ecole, attachée à l'éthique de la mission républicaine dont elle tire sa légitimité, peut-elle vivre le **doute collectif** qui semble s'être insinué dans ce contrat de confiance générateur de démocratie, cette autonomie originelle de l'Instituteur ? Comment lire cette règle première qui voulait que le maître fût assez **compétent** pour qu'aucune de ses pratiques ne pût jamais choquer un "*bon père de famille assis au fond de la classe*" ? (2)

3-3-2 - La *difficulté scolaire*, paradigme d'une mise en mots sans maux dire

Le surplus d'autonomie accordé par ailleurs aux équipes d'écoles depuis ces presque vingt années de "*nouvelle politique*" a-t-elle ou non occasionné un regain de **sens** pour celle de

1) *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen -préambule à la Constitution*, juin 1793.

2) J. Ferry, *Lettre aux instituteurs*, idem.

l'enseignant ? Toujours est-il que, passés aux cribles calibrant de **l'évaluation**, **l'adaptation**, **l'intégration** ou encore de **l'orientation**, les *élèves en difficultés* semblent en causer assez à leurs pairs et à leur enseignant pour être, souvent, sommairement **marginalisés**.

Depuis le principe fondateur d' "*une école pour tous*" de 1880, revu successivement en 1909 par la prise en compte des "*arriérés mentaux*", en 1936 par la création sous Jean Zay des classes de perfectionnement -réorganisation manquant de politique programmatrice- et en 1975 par la loi d'*intégration* des personnes *handicapées*, le concept d' "*élève en difficulté*" n'a guère été questionné **dans ses maux**, ni construit : seule sa **mise en mots** aura évolué, de "*l'anormalité*" définie au siècle dernier à "*l'inadaptation*", notion consacrée dans les années 60, pour parvenir à la dualité *difficulté / handicap* (1) qui réfère à "*public*" et non plus à **enfance**.

Ce traitement lexical prudent vise à minimiser le risque de dérives discriminatoires, mais il n'a pas pour autant réduit la marge d'incertitude dont se nourrit, dans l'esprit du formateur, l'idée de "*difficulté scolaire*" ; si bien qu'au quotidien, les désignations a priori diagnostiques de nos collègues peuvent être extrêmement diverses, diversement lisibles, diversement interprétées, et surtout porteuses dans les termes d'un **discours** apparemment normé mais très ordinairement... odieux. Il suffit, pour s'en rendre compte, de **comparer les "appréciations"** d'un dossier "raccourcissement de cycle" avec celles d'un dossier "prolongation de cycle" : **survalorisation** pour le premier, **stigmatisation** pour le second, sans retenue aucune (a).

3-3-3 -*L'inadaptation* : de qui ou de quoi, à qui ou à quoi ?

Elève "*en difficulté*" ou élève "*difficile*" ? Enseignement déficient, situation didactique difficile, ou "*élève en difficulté*" ? "*En difficulté*" ou "*en échec*" ? Il peut paraître vain, disons-le, d'identifier ce qui, dans les pratiques de formation, doit donner sens aux objectifs de "*l'adaptation*" : s'agit-il, pour la professionnalité réalisante, de faire en sorte que *l'enfant s'adapte* à une didactique qui se veut légitimement programmée, ou s'agit-il d'*adapter à l'enfant* la transposition de celle-ci, ou encore pour le maître de *s'adapter* à la difficulté de fait qui l'interpelle aux plans éthique et pédagogique comme tout **cas de conscience** et toute résolution de problème porteuse d'enjeux prioritaires ? De même, une parfaite **bonne conscience institutionnelle** serait aujourd'hui mal venue qui prétendrait pouvoir accorder en toutes situations une signification pertinente au "**I**" de l'appellation tranquillisante de *Classe d'Intégration Scolaire*, sachant que celle-ci peut renvoyer à un parcours scolaire allant d'une **déévaluation** précoce à une **invalidation** définitive.

1) Désignation préférée à *infirmité* ou *incapacité* par l'Organisation Mondiale de la Santé

De l'exposé maximaliste de l'excellence d'un élève "porté" par l'école (passage de MS en CP), à celui de la "fragilité" certifiée de trois autres (CP à "redoubler"), les intitulés varient du plus pointilliste au plus global, du plus qualitatif au plus quantitatif, du plus arbitrairement "théorique" (2,3) au plus "descriptif".

Copie d'un texte écrit au tableau. *ble*

c'est le joli mois de mai.

il y a beaucoup de fleurs dans les

jardins - le muguet a des petites

cloches blanches et il se cache dans la forêt

Niveau intellectuel; très bon quotient intellectuel. Enfant précoce

Affectif: - apparaît comme un enfant équilibré, très curieux de tout, avide de connaissances (en classe sera à "nourrir" si nous voulons préserver son intérêt et sa motivation)

Conclusion: Prêt pour le CP pour l'année scolaire 2003-2004.

cherche à copier sur son voisin peu la dictée des mots référents - lit [m] pour [n] dans moeur, le pour la dans la photo.

observations	signature du maître	signatures des parents
catastrophique! aucun travail.	que se passe-t-il? Doit se regarder	

faits de la saisine:

* difficultés d'abstraction profonde = réside un problème au regard de l'opération de lecture
* manque de confiance en lui. Le découragement vite.
* manque d'aisance au niveau psychomoteur.

Cela revient à faire porter à l'élève pénalisé -d'abord dans sa vie d'enfant souffrant, puis dans son statut de **sous-élève** - la responsabilité, en quelque sorte, de l'échec de sa scolarité, ce "*processus de socialisation*" vers des "*rappports sociaux autonomes*" **via la langue.** (1)

3-3-4 -*L'intégration* : le risque d'une *ségrégation fataliste* et *déresponsabilisante*

Cet échec est souvent décrété, (a) et perçu a priori comme une **fatalité** liée à un "*handicap socio-culturel*". Ce suremploi de la notion de "*handicap*", dont le paradigme est pourtant construit (2) et qui renvoie à des déficiences mieux identifiées, produit une ambiguïté dévaluante. Il favorise, au gré de concertations "analytiques" très ritualisées qui ne questionnent jamais **l'adaptation de l'enseignement**, des a priori **ségrégatifs**. De ce fait, la désignation globalisante d'un handicap par "*des difficultés scolaires graves liées à des problèmes sociaux*" relève d'une logique **défectologique** s'appliquant à un type imaginé et décrété, "inventé" (3) de contextes familiaux porteurs de déficiences. L'institutionnalisation inscrite dans le temps (4) de ce véritable **moule à représentations** met hors de cause le système éducatif au point de le **déresponsabiliser**, et d'éviter toute **évaluation systémique**.

3-3-5 -*La (non) réussite, celle des performances de l'élève ou celle du dispositif ?*

La discrimination entre des "publics" pré-perçus comme "*différents*" nuit à la juste lecture des profils - souvent *de performances* et non de *compétences* (a)-. L'emploi de catégories aussi indéfinissables que tendancieuses -comme celle de "débilité légère" (5), s'oppose au principe fondamental de **justice** inhérent au **postulat d'éducabilité**. Elle dénote par rapport au discours intégratif de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Et elle relève d'une "modernité" datant de la loi du 15 avril 1909, plus soucieuse en fait de "*redressement*" que de "*perfectionnement*", et d'ailleurs surintégré par la "*politique*" *vichyste* (6)

1) A. Vasquez, "*Paula Li, Mohamed et les autres*", P25-28, *Enfances en péril*, Courrier de l'UNESCO, n° 9110, octobre 1991, p 28

2) *Déficiences intellectuelles, motrices, visuelles, auditives* -. SESI, Ministère. de l'Emploi et de la Solidarité, n°244, nov. 1995

3) F. Muel-Dreyfus, "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", in *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°1, 1975.

4) E.Plaisance, "Les enfants handicapés à l'école. de l'exclusion à l'intégration ? In *L'exclusion. Etat des savoirs* (S. Paugam dir.), La Découverte, 1996.

5) J. Gateaux-Mennecier, *La débilité légère, une construction idéologique*, CNRS, 1990.

6) M. Chauvière, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Editions Ouvrières, 1980 -1987.

1 : De l'item mathématique exposé, à la non mobilisation de la famille, en passant par un comportement dans l'eau dévalorisé, le registre des "incompétences" mobilisé est bien large. Il s'agit de convaincre.
 2 : "mener un travail à son terme" ne dépend-il pas de la nature de la tâche ? L'ensemble est très hétéroclite.

Il dénombre des collections de 0 à 15 /20 objets et doit aussitôt s'appuyer sur la frise numérique qui se trouve au dessus du tableau pour pouvoir écrire le nombre qui correspond à la quantité .

Dans un autre domaine , les activités de la natation , j'ai remarqué que ... n'avait pas ou peu connaissance de son schéma corporel : en propulsion , son tronc , ses membres partent dans tous les sens comme s'il semblait complètement démantibulé .
 Il semble bien dans l'eau , inconscient cependant du danger et très peu réceptif aux consignes.

Dans d'autres activités sportives , il lui arrive d'être assez souvent ailleurs et de ce fait , être peu concerné .

La famille de ... s'informe d'une manière très irrégulière des leçons qui sont à apprendre et sur les informations données dans le cahier de liaison .

L'équipe éducative , d'un commun accord souhaiterait le maintien au Cours Préparatoire pour l'enfant

Cet élève est actuellement suivi par M. ... , rééducateur du RASED et par M. ... , maître E .

1er trimestre

	A	VA	NA
COMPETENCES			
écouter les autres et le maître	○	●	○
respecter les règles de vie dans la classe	○	●	○
mener un travail à son terme	○	○	●
LANGUE ORALE			
prendre la parole et enchaîner ses propos	○	○	●
dire de mémoire un poème	○	○	●
LECTURE			
reconnaissance de mots et reconstitution de mots	○	○	●
repérer et localiser des mots dans une phrase écrite	○	○	●
répondre à un questionnaire en entourant les bonnes réponses	○	●	○
retrouver l'ordre des mots pour reconstituer une phrase	○	○	●
compléter un texte à trous	○	○	●
reconnaître et comparer différents systèmes graphiques	○	●	○
dictée de syllabes	○	○	●
écriture cursive : reproduction de modèles	○	●	○
MATHEMATIQUE			
récite la suite des nombres jusqu'à 20	○	●	○
reconnaît les nombres de 0 à 10 en chiffres	○	○	●
écrit les nombres de 0 à 10 en chiffres	○	○	●
rangement croissant et décroissant de nombres entre 0 et 10	○	○	●
dénombre et construit des collections de 0 à 10	○	●	○
utilise les écritures additives et le signe = (somme < 10)	○	●	○
introduction de la soustraction	○	○	●
reconnaissance de figures géométriques simples (carré et rectangle)	○	●	○
introduction de la monnaie et comparaison de sommes d'argent < 10F	○	●	○
DECOUVERTE DU MONDE			
remettre des images dans l'ordre	●	○	○
reconnaître les jours de la semaine	○	○	●
reconnaître et utiliser l'abréviation des jours dans un calendrier	○	○	●
reconnaître la droite et la gauche par rapport à soi et aux autres	○	○	●
connaître les différentes notions : sur , sous , dessus , dessous	●	○	○

Evaluations de mathématiques. Avril

Nom: _____ Prénom: O

Propriété de nombres:	8 / 20	soit	8 / 20
Les doubles:	0 / 10	soit	0 / 20
Décomposition de nombres:	2 / 15	soit	2,67 / 20
Plus petit plus grand:	0 / 10	soit	0 / 20
Avant après:	2 / 40	soit	1 / 20
Inférieur supérieur:	0 / 12	soit	0 / 20
Calcul rapide:	0 / 12		0 / 20
Calcul rapide avec des 10:	0 / 2		0 / 20
Plus court plus long:	1 / 2		10 / 20
Tableau à 2 entrées:	2 / 5		8 / 20
Monnaie:	0 / 2		0 / 20

Total des points après pondération: 2,31 / 20

35									
59									
18									
13			13,85						
18		15,85	13,38						
6	17,85	15,69	12,62						
6	17,69	14,77	12,62						
1	17,08	14,15	12,62			5,08	2,31		
	2	3	4	5	6	7	8	9	10

signature des parents:

Il serait utile de mener une double enquête qui tenterait d'évaluer qualitativement, d'une part, la **réussite des dispositifs** d'aide et de soutien (1) et, d'autre part, quantitativement, le taux d'aide d'un acteur extérieur, nécessaire durant les années lycée à l'obtention du bac. Mais la discontinuité et l'hétérogénéité dans les **terminologies** sur la "*difficulté scolaire*" empêchent par avance d'éclairer la primauté du point de vue sociométrique sur le psychométrique, ainsi que sa permanence diachronique - ou même son amplification relative, en dépit des records de scolarisation atteints. **Un langage commun manque aux maîtres de "soutien". (a)**

3-3-6 Une quête de *valeurs* pour l'autorégulation, contre l'*arbitraire dévaluatif*

Certes, l'ambition globale du système est telle qu'il ne peut tout **réussir**, mais sa réussite toute locale, visant l'émancipation de **tout élève**, est-elle toujours réellement visée ? Il paraît légitime -au sens le plus fort- de se demander sur quelles *valeurs* se fondent ces postures - globalement minoritaires ?-, qui, ni étayées ni argumentées mais largement permises par le **manque d'auto-régulation** interne du système éducatif, consistent à pratiquer une **dé-valuation sommaire et arbitraire** propre à réduire maints destins à un cruel **non-devenir**.

C'est le fait d'un langage **toléré**, mais c'est surtout le fait d'un **certain rapport à la langue "professionnelle"**.

Que "*12 élèves au moins*" sur la vingtaine d'une classe de CP non ZEP "*continuent à poser problème en lecture -moins en écriture*" en fin de deuxième trimestre, et ce

- en dépit de l'aide (?) d'une aide éducatrice et de trois parents organisant des ateliers,
- en dépit aussi d'un accès possible à une BCD et à une salle informatique,
- en dépit enfin des qualités artistitiques d'un enseignant très demandeur de stages,

constitue **un fait** dont l'annonce viendra seulement conforter l'idée qu' "*enseigner devient bien difficile*" et qu'il s'agit sans doute là d'une "*mauvaise année*". La possibilité, dans un cas comme celui-ci, d'un appel (général) à "*l'orientation*" de ces élèves, sans aucune injonction (auto)évaluative de l'enseignement prodigué, constitue un exemple **significatif mais ordinaire** des *difficultés de l'Ecole à réussir*.

3-3-7 L' "*apostrophe évaluative*" appliquée à un savoir enseigner générateur de sens

Nous sommes-là à l'opposé de l'instauration coutumière "*d'une évaluation qui permette l'apostrophe du sens sans laquelle la possibilité de se projeter* (en programmations et

1) MEN, Les enseignements spécialisés et adaptés en 1994-95, note du 6-2-1996

Lecture silencieuse - Compréhension

- 1 - Suit les lignes avec son doigt ; lit sans comprendre
- 2 - Oralise ce qu'il lit : comprend des bribes
- 3 - Lit des yeux lentement et comprend l'essentiel du texte
- 5 - Lit des yeux rapidement et comprend bien le texte

Lecture orale

- 1 - Annonce en faisant des coupes erronées : ne prend aucune avance des yeux
- 2 - Achoppe sur certains mots moins courants et coupe en fin de ligne
- 3 - Lit avec des fautes, avec un débit irrégulier, sans intonation
- 5 - Lit sans faute, avec intonation et débit régulier.

Expression écrite

- 1 - Incapable de traduire sa propre pensée par écrit de façon utilisable
- 2 - Juxtapose des phrases pauvres dans un ensemble partiellement intelligible
- 3 - Peut rendre compte d'un fait par des phrases simples intelligibles
- 4 - S'explique correctement par écrit : possède le vocabulaire courant
- 5 - Est capable de produire un texte logiquement articulé utilisant des phrases complexes et un vocabulaire riche et adapté.

Expression orale

- 1 - N'intervient jamais volontairement : répond parfois aux questions
- 2 - Répond aux questions, intervient rarement lorsqu'il est sûr de la réponse
- 3 - Intervient parfois, s'exprimant surtout par éléments juxtaposés
- 4 - Intervient souvent, à bon escient, en produisant un énoncé cohérent
- 5 - Est capable de dialoguer en utilisant des arguments circonstanciés

Orthographe

- 1 - Fautes nombreuses même en copiant
- 2 - Fautes rares en copiant
- 3 - Pas de fautes en copiant. Dans les autres exercices, fautes d'accords courants et fautes de vocabulaire courant.
- 4 - Fautes sur accords complexes et mots plus rares
- 5 - Orthographe bien assurée

Instruments : grammaire - Conjugaison

- Ne connaît pas les classes de mots ni les fonctions ; confond tout en conjugaison
- 2 - Fait des confusions entre nature et fonction ; connaît les temps simples des verbes courants
- 3 - Distingue nature et fonction mais fait des confusions à l'intérieur de chaque catégorie
- 4 - Manipule assez bien nature-fonction-conjugaison
- 5 - Maîtrise parfaitement grammaire et conjugaison

1 : Encore un playdoyer pour un passage MS-CP. 2 grands critères : copie (+?) et "qualités" personnelles.
2 : Cet élève a de bonnes raisons de se décourager. "Référents, psychomoteur, abstraction" parlent-ils ?

Acquis scolaires : Niveau des acquisitions supérieur à celui d'une G.S.
Tous les domaines sont parfaitement maîtrisés : graphisme, espace, temps, représentation et structuration. Acquis de lecture. Le langage est d'un très bon niveau, richesse du vocabulaire, syntaxe élaborée, pas de difficulté au niveau de l'articulation. Excellent pronostic quant à l'apprentissage de la lecture.

* Un autre objectif concernant les sons à donner à l'apprentissage de la lecture (clarté cognitive, projet de lecteur)
Si α manifeste un intérêt grandissant pour les livres, pour les histoires, il n'est jamais entré dans l'apprentissage

Reconnaît et lit les 2 premiers sons des mots récents, mais ne lit jamais la bonne syllabe. Beaucoup de confusions sons : [d] pour [b], [f] et [v], [m] et [n]... ainsi qu'en écriture (transcription scripte cursive) : m pour n, b pour d, n pour u... quelques mots sont lus globalement : il, de, du, loup (après lion) me, et, un. À l'issue des évaluations de fin de période, les sons référents ne sont pas mémorisés, les mots référents ne sont pas reconnus. Il ne peut recourir de mémoire aucun son ni mot en dictée. Avec les modèles au tableau, en insistant et articulés de façon exagérée lors de la dictée, et avec beaucoup de temps, il retrouve parmi les modèles (sons et mots) ce qu'il doit écrire.

ACTIVATION DE LA DECISION : les acquisitions de α sont excellentes, chaotiques, peu sûres, que ce soit en lecture ou en calcul. Pour travailler, il a besoin d'une attention soutenue continue de l'adulte. Reconnaît les nombres jusqu'à 6. Sons de base non acquis - combinatoire non utilisée.

préparations de séquences Lecture) *deviendrait vaine jusqu'à contrarier (ce) processus de contextualisation-décontextualisation*"(1) qui peut caractériser la réussite des apprentissages professionnels relevant de la formation continue. Autrement dit, c'est être à l'opposé de cette "apostrophe évaluative (qui) jaillit avec les critères d'expression et de pertinence qui lancent l'apprenant (ici l'enseignant) dans une réflexion personnelle. Devenant **concepteur** (aux plans relationnel, pédagogique et didactique) il peut (en groupe) **générer du sens par proximité, contiguïté, mais aussi par généralisation et encore par transfert**". (2)

Cette construction de compétences d'enseignement -celui de la **lecture** entre autres- passe nécessairement par le biais voulu et impliquant de l'auto-socio-formation magistrale, dont le suivi médiateur et **valorisateur** revient en principe à **l'équipe de circonscription**. Ici, l'échec n'incombe pas à des élèves qui seraient coupables de "ne pas assez travailler" ou de "ne pas assez s'intéresser", il est celui d'**un système local d'éducation** en quête de **professionnalités personnelles**, et d'une **certaine idée** de cette **langue** qui doit permettre de les **concevoir**.

3-3-8 -Intégrer la *diversité* par la construction pour tous de *l'excellence*

A contrario, nos constats, issus pour l'essentiel d'une analyse prospective et innovante de résultats de circonscription à l'évaluation CE2 - 6° (a), à l'instar de recherches consacrées, notamment à travers les enquêtes menées en Zones d'Education Prioritaire, ont clairement illustré le fait que "la majorité des jeunes issus de ces milieux défavorisés pouvait poursuivre une scolarité normale, si ce n'est brillante".(3) C'est dire l'illégitimité des processus d'évaluation qui, forts de **leurs profils avantageusement numérisés** et vantant "l'intégration", tentent de "supprimer la diversité" tout en prétendant "la reconnaître pleinement". (4)

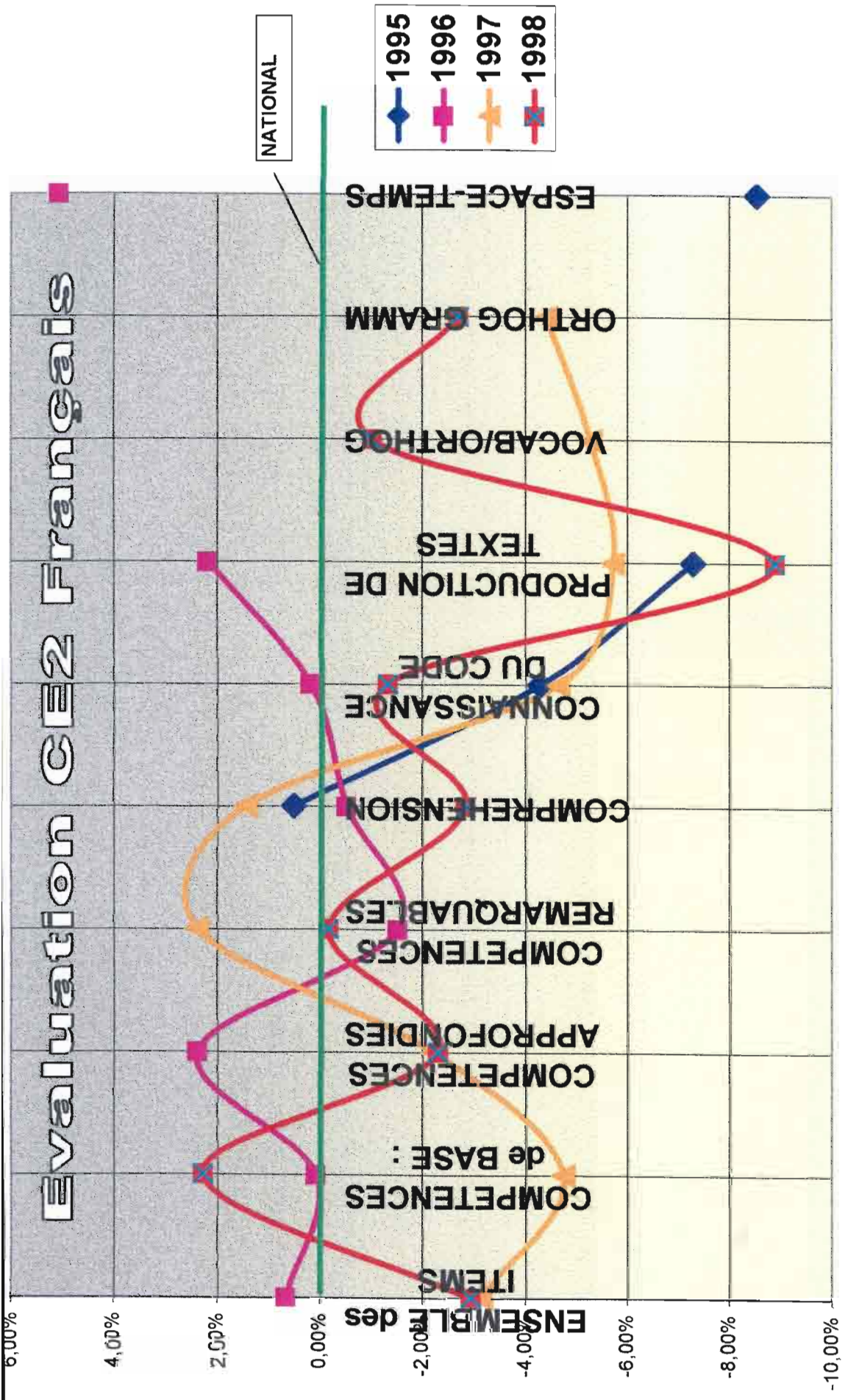
C'est bien ce sur quoi se fonde la volonté ministérielle récemment réexprimée d'y faire émerger des "pôles d'excellence", de passer du "donner plus à ceux qui ont le moins" à "donner à voir et à toucher l'excellence", grâce à des "partenariats durables et de qualité au services des objectifs scolaires" et en actant le fait -à présent souvent ignoré en Zone non prioritaire- "qu'il y a des "élèves prioritaires" dans toutes les classes". Si, à court terme, une

1),2) A. Jorro, "Deux processus intriqués dans l'apprentissage : l'auto-évaluation et le transfert", p12-17 in *L'enfance en difficulté*, Educations, n° 17, De Boeck Université, 1999/1

3) J.Y. Rochex, "Pourquoi certains élèves issus de milieux défavorisés réussissent-ils ?", *Sciences Humaines* n°44, 1994.

4) C. Lévi-Strauss, *Race (?) et histoire*, UNESCO, Gonthier Paris, 1961, p 23.

Evaluation CE2 Français



Les A.T.I.C.E. (animateur et technicien de l'informatique et de la communication à l'école) sont le plus souvent très impliqués dans leurs missions ; la plupart du temps autodidactes, ils se regroupent spontanément en équipe de travail départementale et vont au-delà de ce qui leur est demandé. Mon collègue Alain Picardel a toujours modestement, et comme naturellement innové (globalisation comparée ou sur-analyse des résultats, variation des mises en forme, pondérations apportées aux conclusions à tirer (par exemple non réponses des élèves, hiérarchisation des items...) Ici, un suivi de cohorte en Français (la future ZEP, sur 4 ans)

telle politique peut paraître plus **certificatrice** que **formatrice**, c'est que, compte-tenu de sa **nouveauté**, volontariste, celle-là, "*l'heure n'est pas à l'évaluation anticipée des résultats mais à l'accompagnement efficace des équipes de terrain*", (1) à l'élaboration collective de modes de communication **langagière** tendant à la formation par information / transformation.

3-3-9 -Une *cohérence* interdisciplinaire, clé d'un rapport au savoir *mobilisateur*

Les évaluations locales des ZEP dans leur circonscription montrent bien en effet, à **qui veut les voir**, ces succès potentiels qui semblent encore par trop paradoxaux. Alors "*pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ?*" (2) A l'école -institution et acteurs- de s'approprier ce questionnement en **l'énonçant** avec appui sur le sens éthico-méthodologique fourni par le basculement **terminologique** épithète / verbe (**favorisé / favoriser**) . Et les remplacements ponctuels d'enseignants malades sont autant de possibles micro - recherches sur "l'effet - maître (s)". Il en émanerait des hypothèses procédurales, à dominante éducative, ou pédagogique, ou didactique, ne pourraient manquer d'alimenter une réflexion fondamentale sur **les raisons -pour l'enfant- d'aller à l'école** et de **s'y exprimer**, sur son juste **rapport au savoir** - lui-même corollaire incontestable d'une claire perception de la cohérence interne construite entre les disciplines scolaires, clarté finalement **culturelle** qui soit -pour lui comme pour l'enseignant à même d'**écrire-penser** et programmer ses séquences- porteuse de sens et de mobilisation partagée.

3-3-10 -Une *culture scolaire* à coutume de *consultation*, et de *sollicitation intégrative*

Qu'un élève de CM2 réponde "*oui, c'était bien le Défi-lecture, c'est mieux que de travailler*" nous a semblé constituer, pour nos équipes de terrain, une anecdote très significative qui montre bien la nécessité qu'il y a pour l'acteur établissement de collecter, par le biais de questionnaires (**a**), des éléments probants de la **culture écolière** qu'il entend élaborer avec et pour son "public". Cette coutume de la consultation large, libre et circulaire ensuite pour mieux s'instituer jusqu'à devenir vitale, indispensable à l'épanouissement de la **communauté des personnes**, en constitue très certainement un fondement. Mais à quand ces **pages buissonnières ?**

Une telle volonté - ou capacité - partagée de reconnaissance de l'enfant comme acteur de cet avènement d'un **éco-système communicationnel** de sollicitations intégratives tient plus du

1) S. Royal, "*L'éducation prioritaire doit viser l'excellence-Zoom sur les ZEP*", p23 - 43, in Le Monde de l'Education, Févr. 2000, p 42.

2) J.Y. Rochex, op. cité

=====
"Tous vos maîtres s'intéressent beaucoup à ce que vous pensez de l'école : ce qui vous paraît bien ou moins bien , facile ou difficile.

Les maîtres ont donc préparé tous ensemble quelques questions à vous poser.

Vous ne préciserez pas votre prénom, ainsi vous serez plus libres de répondre, en disant simplement ce que vous pensez.

Quand vous aurez tous répondu, les maîtres rassembleront vos réponses. Ils en feront un résumé pour eux et pour vous, afin de pouvoir réfléchir ensemble.

Ton âge :

1) D'après toi, pourquoi on vient à l'école ?.....
.....

2) Pour qui tu travailles, à l'école ?.....
.....

3) Quels sont les moments que tu aimes le plus ?.....
.....

4) Quels sont les moments que tu n'aimes pas ?.....
.....

5) Qu'est -ce que tu trouves facile ?.....
.....

6) Qu'est - ce que tu trouves difficile ?.....
.....

7) Certains enfants ont beaucoup de mal. A ton avis, pourquoi ?.....
.....

8) L'école, ça serait mieux, si
.....

projet que du **programme**. D'ailleurs notre document annexé au titre de la seule **parole enseignante** d'une école illustre la lisibilité séduisante, mais non dépourvue d'opacité relative, qui caractérise le **discours convenu** de l'acteur-équipe virtuel, discours bâti d'une récurrence d'allants-de-soi d'autant plus faiblement problématisants que l'évaluation référée aux programmes définis comme *appliqués* questionne des résultats plus négatifs. (A5)

3-3-11 -Moins de *programmes* obligés, plus de *paris* méthodologiques exprimables

A ce titre, nous, enseignants, avons à percevoir *"toute la différence entre programme et pédagogie de projet. Le programme semble obliger les agents à la seule application quand le projet semble envelopper l'idée d'un risque. L'évaluation semble ainsi modifier la relation de l'action au savoir et le degré de responsabilisation des enseignants tant par rapport à leur pratique effective que par leur rapport à leur fonction sociale."* (1)

Risquer le lien social sans pour autant se déresponsabiliser de la mise en signes didactique et de son évaluation constitue souvent pour le débutant un paradoxe praxique insurmontable. Il est vrai que dès lors que **l'obligation scolaire d'être et d'agir** devient mutualisante, impliquant une réussite obligée qui n'est plus celle de l'élève seul mais aussi celle du contexte d'enseignement, la compétence se relativise, dramatisant de fait l'indispensable émergence de **paris méthodologiques** décisifs. Mais le pari global d'associer l'enfant à la construction de son destin formatif ne peut être soumis à **l'arbitraire du bon vouloir**. Car mieux que quiconque, quand la souffrance ne le réduit pas au silence, il sait et peut dire s'il est en difficulté, en ressent le vide ou le vertige, le vit, le situe dans l'espace et le temps de la tâche réalisée, ou dans la relation qui a prescrit celle-ci. Et ce **dire** se produit si **la parole** est donnée ou rendue, libératrice et circulante. Ici encore, le rapport de l'élève à la **"langue à la l'école"**, rapport à l'émergence duquel ON contribue de toute façon, s'avère déterminant.

3-3-12 -L'octroi du *droit de parole* : une marque minimale d'*écoute* et de *respect*

Depuis la promulgation de la *Convention des Droits de l'enfant* (2), l'argument de la liberté de choix pour ce qui touche à ce qui est désigné comme étant **méthode personnelle** d'enseignement ne peut légitimement plus dénier **l'octroi du droit de parole** : *"Les états parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement*

1) Cf B. Frelat-Kahn, *Le savoir, l'école et la démocratie*, CNDP / Hachette Education, 1996.

2) *La Convention des Droits de l'Enfant*, signée en 1990 par 60 pays dont la France, le 23ème, garantit notamment *protection, prestations et droit d'expression*.

son opinion sur toute question l'intéressant", est-il stipulé en amorce de l'article 12. Aussi, quand des enfants consultés avouent : *"Les adultes ne nous respectent pas, ne nous entendent pas (...) ne nous écoutent jamais parce qu'ils pensent qu'on ne sait que dire des bêtises"* (1), ont-ils seulement conscience de la **privation épistémique** que cette relation de non-droit peut engendrer, au-delà de tout angélisme, et de l'inconfort phatique du vide relationnel enduré ?

3-3-13 -De l'éthique à l'étiquette par la force de l'habitude, au détriment du jeu (je)

On peut tout aussi bien estimer que oui, lorsque cette expérienciement verbale constructive a été menée par un enseignant pour lequel **l'éthique** n'est pas seulement un supplément d'âme, puis exclue par le suivant pour lequel prime le respect de **l'étiquette** - alors grande est la frustration mentale enfantine et profond le fossé qui sépare les représentations déontologiques de ces deux enseignants-.

On peut aussi estimer que non, dans la mesure où la question de la liberté ne peut se poser, tant que **l'inexpérience** et la force de l'habitude peuvent affaiblir la pensée conceptualisatrice et locutrice, même -ou surtout ?- quand il y a matière à pouvoir virtuellement s'émanciper par **le jeu symbolique**. *"Fort heureusement, le droit, pour l'enfant, reste un jeu"* (2), mais la norme dispose d'un tel formatage de contexte et de tant de temps aussi, que du silence inconscient ou irrémédiablement résigné de tous les uns, se nourrit et se fortifie sans cesse dans ses retranchements la règle de l'autre, adulte **appliqué dans son application** d'un ordre gratuit, insensément muet.

3-3-14 -Le partage, qui rapproche et soulage

Pour s'extraire de cet **état de non fait** (*et non fête*, car *"on n'est pas là pour s'amuser"*), seul un **pari** peut créer la rupture nécessaire ; ce serait d'abord le pari du **partage de la difficulté** :

- d'une part, **partager** signifiant un **être ensemble**-comme on partage un secret, et cela **conforte**, ou une douleur, et cela **réconforte**, ou un savoir, et cela **enrichit**,

- d'autre part, partager signifiant **un faire ensemble**, co-assumer comme on partage un constat pro-actif donc un élan ou un effort- avec **chacun sa part d'action**.

1) Extrait d'un "cahier de doléances" rédigé par des enfants âgés de 4 à 14 ans, Cf. *Enfant d'abord*, n°127, décembre 1998

2) Selon P Jeudy, sociologue au CNRS.

Dès lors *la difficulté mieux partagée* se travaillerait de concert, la fausse note de l'autre à l'encontre des uns n'ayant plus lieu d'être, et cela inaugurerait une sorte de **“didactisation de la difficulté”**.

3-3-15 -L'autonomie, droit des uns, compétence des autres

Ces finalités étant partagées, l'obligation didactique du formateur l'engagerait à assumer en personne la recherche des **valeurs** praxiques fondant la réussite d'un processus de sortie de “*crise*” (1), notamment l'équilibre assurant **l'autonomie** des uns (dans leurs “*droits*” (2)) et des autres (dans leur compétence attestée), au sein d'un **même contexte co-habité**. A ceci près, néanmoins, qu'ici équilibre n'est pas **symétrie** : cette “*vie commune*” (3) verra, d'une part, le formateur adulte rechercher plutôt auprès de pairs adultes cette “*reconnaissance*” vitale nécessitée par “*l'incomplétude*” constitutive de l'être humain - il est donc vain de miser sur la gratitude enfantine. Et , d'autre part, si l'enfant lui, “*n'a pas tous les droits (ce qui exclut bien sûr son anomie) il n'a que des droits*” (4) Il serait donc légitime, à mon sens, d'analyser / évaluer mieux **la nature des contraintes** dont il est l'objet...inanimé, assis et sans langage, stigmatisé par tant de pages annotées ici, en une langue indécente. **(A8)**

3-4 -Le nécessaire pari de l'autonomie

Alors qu'entendre au plan procédural par **autonomie**, cette aptitude à **se donner à soi-même sa propre loi** pour être par *l'apprendre* (5), ce concept qui constitue une clé mais qui, certainement, se voit aujourd'hui **surmobilisé**, employé en maints domaines et à des fins souvent **contradictaires** ?

3-4-1 -D'une prescription *scientifique* à un *art* de l'être et de la relation

Le pari central du formateur de formateurs - ni pair absolument ni contrôleur surplombant , ni ailleurs ni omniprésent - aspire à cette **dynamique** à pro et auto -mouvoir l'autonomie.

1) Pour une *dynamique* à éclairer par Hegel ou Aristote.

2) Notamment le droit de se voir “*aid(é) à reconstruire une partie de la culture commune*”, B. Van Oers, “La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygotkienne”. In Revue Française de Pédagogie n°129,1999,p29-38

3) T.Todorov, *La vie commune*, Seuil, 1995.

4) Argument clé de F. Dolto défendant “*la cause des enfants*”, R. Laffont rééd.

5) Cf H. Trocmé - Fabre, *J'apprends donc je suis*, Ed. d'Organisation, 1987.

De son émergence dépend sans doute le “ *pari (commun) de déplacer la pédagogie sous prescription scientifique, avec le statut de science appliquée* ” (1), portée en outre par un “ *discours théorique et normatif* ” (2) vers un **art d’être et de mettre en relation**, qui relève plutôt d’ “ *une science avec conscience* ”, (3) pouvons-nous dire avec E. Morin.

Encore faudrait-il que, portés par un **rapport au savoir professionnel** qui soit mobilisateur, “ *les enseignants (eux-mêmes) aiment apprendre* ”. (4) Car vouloir ainsi prévenir, pour mieux l’éviter, l’écueil de “ *l’imposture de la posture* ” (5), ce ne peut pas vainement consister à “ **viser à contre-sens** ”. En effet au quotidien, ne serait-ce que pour apprendre à **vivre** mieux son enseignement, en quelque sorte, le maître est amené à s’interroger, au moins de lui-même, en **formateur autonome**, partiellement mais de façon récurrente, sur son **Etre(a)**. L’un des tout premiers rôles du conseiller pédagogique est d’apprendre à libérer le “ **se dire** ”.

3-4-2 -D’un *interventionnisme de crise à une continuité* préservant l’édifiant édifice

Ce questionnement est provoqué par le caractère indispensable de la *réussite* magistrale minimale d’un **modus vivendi scolaire, d’un statu quo minimal** sans lequel ne peuvent “tenir” l’enseignant aussi bien que les élèves, chacun d’eux pouvant toujours se faire porter *souffrant ou en souffrance, c’est* à dire inapte à **assumer** l’école dans ces conditions non viables car indicibles qui, le débutant doit absolument en prendre conscience, dépendent de tout sauf “de l’air du temps”, de tout ce qu’il y a de plus concrètement réel dans un **échange**. C’est un questionnement qui peut, dans le meilleur des cas, être installé comme participant d’une **autonomie en continu**, comme une régulation “biologique” personnelle -pour ne pas dire une **hygiène**. Il peut aussi, a contrario, ne se produire que ponctuellement, à chaque **crise** sporadique de la vie scolaire més-induite par l’enseignant, et comme n’étant à chaque fois qu’une **tentative obligée de remédiation**. Il s’agit bien, alors, d’une tentative d’intervention **exclusivement rétroactive**, en décalé, effectuée en **désespoir de cause**, dans l’urgence de l’a

1) P. Gillet, *Pour une pédagogie, ou l’enseignant praticien*, Puf, 1987, p 126.

2) Idem p 170.

3) Cf E. Morin, *Une science avec conscience*, Fayard, 1990

4) Cf M. Cauterman, L. Demailly, S. Sullys, N. Bliez-Sullerot, *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Coll. Education et formation, Puf, 1999.

5) Cf J. Ardoino, *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l’expert et du consultant, les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d’Alençon, Andasha Matrice, 1990, p 22 - 34.

A la veille d'un stage "entrée dans le métier", les débutants explicitent souvent peu de questionnements en autonomie : La demande d'un "concret" qu'ils ne dévoilent pas eux-mêmes, le rejet du théorique qui exclut la didactique, l'obsession de l'inspection, la foi en des discussions tous azimuts - autant de libres non voies.

aucune attente particulière

Contenus sur les enfants en difficulté trop théoriques
(manque de temps pour discuter des "cas")

discussion sur des cas concrets d'enfants en difficulté
↳ quelles orientations peut-on proposer ?

- pouvoir exposer des difficultés et trouver des remédiations.
- échanger avec des collègues (débutants et chevronnés)
- Enrichir ma pratique.

- Echange avec d'autres collègues sur leurs pratiques
- Echange de documents, de ressources.

Pouvoir faire le point avec les CPC
à la veille de notre première inspection.
Échanger avec les collègues sur nos pratiques
de classe.

- rencontrer d'autres enseignants, et échanger
- parler de nos problèmes, et les résoudre si possible
- prendre connaissance des pratiques des autres

- Echange libre entre collègues à propos du vécu de l'inspection.
- Travaux qui pourraient nous servir concrètement en classe.

posteriori. Elle ne peut, dans ce cas, empêcher les dommages causés : ceux qui grèvent directement le fonds construit, ou ceux qui, pour n'être que colatéraux -comme autant de failles non directement perceptibles- n'en fragilisent **pas moins l'édifiant édifice**. Inutile d'accumuler les annexes démontrant le désarroi du maître sans langue préparée, disponible.

3-4-3 -De l'autonomie du formateur à l'autonomie du formé, en retour proactif

La perte de confiance encore aggravée qui peut en résulter entre **les protagonistes**, quels qu'en soient les **axes d'échanges** qu'elle ait brisés -horizontaux ou verticaux- est à même de pouvoir illustrer les "dégâts" occasionnés par ce "sinistre" que l'enseignant, dans ce deuxième cas, s'est plus contenté de **réparer** -voire escamoter- que de prévenir : un peu comme on est contraint de tenter d'éteindre un incendie qui a été provoqué par une prise de risques inconsidérée, et dont on n'a même pas eu -ou voulu avoir- **conscience**. Ce **quand** ou ce **comment** d'un tel questionnement relève donc, selon les enseignants, de **l'éthique** ou de la **survie** professionnelles. Prendre la mesure du **quoi** questionné est tout aussi nécessaire : il réside dans la possible analyse des **ressorts** qui font ou ne font pas **retour** aux sollicitations inductives conçues et produites par l'enseignant, celui qui **met en signes**. Il en va de l'implication de l'élève, de sa motivation, et plus particulièrement de son appréhension proactive de **l'oral conventionnel** et de **l'écrit scolaire** qui véhiculent les consignes signifiant activités, référentiels ou contenus : autant de questions sur **l'autonomie du formateur** adulte qui, en retour, peuvent contribuer à fonder **cette autonomie du formé élève** dont l'enquête révèle le manque **non questionné**, le manque de **mise en mots au moins descriptive**: "**Mal**".

3-4-4 - Exemple de difficulté d'instauration d'un contexte de parole interactive

En ce sens, **l'autonomie respectueuse et conjointe** du formateur et du formé implique que "*la pédagogie recouvre (et consacre) le domaine de la relation interpersonnelle, sociale (...), dans la situation réelle du microsysteme de la classe*" (1). Et même pour susciter l'évolution des pratiques qui peut s'imposer d'urgence, (a) le formateur de formateur doit, plus qu'agir -par injonction ou démonstration **déstabilisatrices**-, permettre l'instauration d'un **contexte de parole** (2) entre formateurs -de maîtres et d'élèves- qui soit propice à la **mise en perspective, projetée** mais non **programmée**, d'un savoir enseigner comme "*processus interactif*" (3)

1) M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Puf, 1994, p 6.

2) Cf A. de Peretti, instrumentalisation d'un forum de recension des problématiques et de leurs traitements sur site internet : <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/index.htm>

3) M. Altet, idem, p 4.

ici : Rapport de visite en GS, visite effectuée de l'enseignant, suite aux conseils de la psychologue scolaire. Mon collègue a plus à cœur de rendre compte à l'Institution (constat et intervention circonstanciés) que d'entrer dans une démarche de construction co-réflexive. Ce texte sans suite, communiqué à l'enseignant, ne lui est pas destiné. L'année suivante, ailleurs : catastrophique pour tous.

Les enfants se mettent assis à des tables de 5, comme ils le veulent; la maîtresse demande qu'ils posent la tête sur les bras pour se reposer.

L' ATSEM, très présente, donne des consignes relatives à la discipline aux enfants, très agités, qui se déplacent, chahutent, parlent très fort.

A plusieurs reprises, la maîtresse réclame le silence, mais le bruit des enfants couvre sa voix.

A 13h40, la musique, suivie d'une histoire est mise en route.

⇒ J'ai conseillé à M^e de passer la musique le plus tôt possible, signe que le calme doit s'installer et de l'accompagner de mouvements (des étirements) de plus en plus petits et lents pour canaliser l'énergie de ces élèves agités.
Je lui ai également recommandé de ne pas les laisser s'asseoir où ils le souhaitent, mais d'instaurer un système de places imposées lors des regroupements pour ne pas permettre aux plus excités de se regrouper.

A 13h45, O refusant de prendre place, jette la chaise que lui tend l'ATSEM, frappe un camarade, puis l'enseignante.

Finalement, la maîtresse la laisse faire ce qu'elle désire!

2. Toilettes: 13h50

L' ATSEM me confie à ce moment qu'elle a beaucoup de mal à supporter la situation, qu'elle n'en peut plus. Elle ne porte pas davantage de jugements!

De retour en classe, les enfants s'installent à nouveau aux tables où on leur distribue 5 étiquettes (photocopies réduites de photographies prises lors d'une visite).

Dès ce moment, ils sont beaucoup plus calmes et tentent de remettre ces images dans l'ordre. Toutefois, la maîtresse les freine, préférant les guider grâce aux mêmes supports affichés au tableau. De façon collective, on retrouve l'ordre et on écrit le numéro correspondant à l'étape sur ses propres étiquettes.

Mme m'expliquera que l'objectif était de rétablir l'ordre des étapes de la fabrication du papier et qu'elle a dirigé l'activité, suite à un premier échec de la majorité des enfants quelques jours plus tôt.

Très vite, les enfants se jettent des bouts de papier, font la sirène, se disputent les crayons qu'ils lancent.

R monte sur la structure et saute du haut des marches; il frappe un élève voulant l'imiter!

L' ATSEM et la stagiaire prennent O par la main et la traînent jusqu'à sa place pour qu'elle ne viole pas les autres.

Puis, O hurle qu'elle veut jouer; "Si tu veux un jeu, je te le donne", lui dit la maîtresse; les autres veulent jouer aussi!

⇒ J'ai conseillé à Mme de bien définir le domaine d'activités dans lequel elle était (le jeu d'étiquettes était-il un support à une activité de découverte du monde, de langage, de graphisme, de dénombrement?...) et de bien définir la compétence à développer, afin qu'il n'y ait confusion ni pour elle, ni pour les enfants.

⇒ Par ailleurs, aucune consigne claire n'ayant été donnée, les enfants ne savaient pas ce qu'il fallait faire d'où les risques de débordement. Nous avons donc revu la façon de passer les consignes en classe.

⇒ Enfin, j'ai attiré son attention sur le fait que pendant 35 minutes, voire 1 heure, les enfants n'avaient rien produit et qu'il semblait impératif de mettre ces enfants en réelle activité, c'est- à- dire de leur donner une tâche à accomplir et donc un produit fini à rendre! (Pour preuve, le calme au moment de la découverte et de la manipulation des étiquettes!)

Toutefois, j'ai insisté sur le fait qu'il valait mieux éviter les grands regroupements et travailler davantage par ateliers de 4 ou 5 enfants permettant de développer de façon plus aisée des compétences langagières, de repérage, graphiques..., qu'elle pouvait gérer, elle, ATSEM et stagiaire pouvant "surveiller" les autres ateliers.

Sur la structure, 10 enfants collent des bandes de papier sur-tissu; d'autres font des puzzles (Ryan est très calme et très concentré sur son puzzle!), distribués par l' ATSEM, déchirent des bandes de papier, dirigés par l'ATSEM. Quand ils sont tous "en action", ils se calment, d'autant qu'il s'agit là de travailler à la confection de déguisements pour le prochain défilé.

⇒ Ces constats, établis par Mme, ont permis d'établir qu' actifs et acteurs, ses élèves ne posaient plus de problèmes de discipline, ou de violence, faits pour lesquels elle avait sollicité mon aide!

⇒ J'ai conseillé à Mme de demander un bilan psychologique pour O et un test relatif aux capacités intellectuelles de R, petit "leader" de la classe.

⇒ Je lui ai également déconseillé de provoquer, comme elle l'évoquait, une réunion entre parents pour essayer de trouver des solutions à la "violence" de certains enfants.

Pour moi, et je l'ai expliqué à Mme, rétablir des règles et des sanctions auxquelles on ne se soustrait pas, rythmer davantage les journées et accroître l'activité des enfants devrait permettre d'apaiser la situation.

Dans le cadre de la Campagne "Une Charte pour l'École du 21^o siècle", l'occasion me fut donnée d'une action pour l' **institution de dispositifs** (1) permettant d'éclairer et d'analyser le **déficit d'investissement en retour de la part du formé** : c'était contribuer à partager cette préoccupation récurrente des enseignants d'une grosse école "**enchartée**". Pour ce faire, des questionnaires avaient été distribués aux élèves de **cycle 3** qui étaient invités à exprimer leur vécu de l'école (**A 5**) : nous verrons que si ces derniers se sont exprimés **-comme demandé-** la modalité de présence en classe, en dépit de l'anonymat par recours à un tiers, n'a pu que les inciter à un **lissage** et à une **auto-censure** implicitement mais radicalement imposés par cette situation d'énonciation écrite personnelle en contexte collectif. (a) Langage "intégré".

3-4-5 -A initiative externe, retour non immédiatement porteur de *besoin proactif*

On peut estimer qu'un tel état de fait s'inscrit bien de façon très ordinaire dans une "*socialisation (...)* (qui est aujourd'hui) *de plus en plus une expérimentation douloureuse*" (2), et qu' il y a encore loin de cette retenue collective des jeunes agents du système à l'**autonomie de l'élève** comme sujet "*s'autorisant*". (3)

Il apparaissait en outre que l'acteur collectif potentiel (équipe en devenir) se montrait intéressé par cette initiative extérieure - et **externalisante** dans la mesure où les données étaient sensées intéresser d'autres écoles -, et se montrait réceptif, ensuite, à la lecture des écrits enfantins. La production, présentée sur temps professionnel, il est vrai, sera perçue pour une bonne part d'entre eux, avec une satisfaction quelque peu étonnée, vue comme "*un travail écrit sérieusement effectué et rendu dans les délais*". Cette réaction est positive, en quelque sorte, -bien qu'elle ne soit pas sans lien, disons-le, avec le fait que le retour écrit présentait, comme nous l'avons souligné, la particularité de ne pas questionner et moins encore mettre en cause la pratique magistrale -, mais elle s'est avérée, dans l'immédiat, non pro-active, non porteuse de **besoin d'action / réflexion**. L'éclairage n'a que peu opéré.

Bien qu'il y eût là, pour chacun, occasion à réassurer la consultation amorcée, à questionner à terme **sa propre pratique formative** ou l'efficacité collective, les échanges ont cessé avec

1) Son étymologie peut doublement nous écarter de l'*interactionnel* : *dispositio* = *disposition* au sens d'*ordonner*, *commander*, et *dispositus*= *qui prépare* -registre de la mécanique.

2) C. Dubar, "*Socialisation et construction identitaire*", p 137, in *L'identité -l'individu, le groupe, la société*, Sciences Humaines, coord. J.C.Ruano-Borbalan, p 135-139.

3) "*L'autorisation*", concept clé liant *autonomie* et *évaluation*, employé par J. Ardoino, cf "*Praxéologie et poïétique*", Actes du Congrès AFIRSE, Aix en Provence, 1994, p107-117

Autre document dont l'analyse pourrait être poussée et qui est présenté en contexte en (A 5) : le relevé quantitatif des réponses élèves ayant répondu au questionnaire que j'avais labellisé "Charte du 21^e siècle", et qui figure en (a 265). Bien sûr, ces enfants n'ont pas et ne prennent pas le recul qui leur permettrait de "réinventer" l'école. Aussi problématique ici que le présente l'évaluation CE2, et aussi peu problématisé par "l'équipe" enseignante, l'enseignement du Français. Encore un document riche...

1. D'après toi, pourquoi on vient à l'école ?

pour apprendre : 70% - pour travailler : 23% - pour avoir un travail plus tard : 19% - pour savoir lire, écrire, compter : 11% - pour faire des études, pour être intelligent : 5% - pour progresser : 1% .

2. Pour qui tu travailles, à l'école ?

pour moi : 89% - pour la maîtresse : 11% - pour les parents : 8% - pour les sous : 1% .

3. Quels sont les moments que tu aimes le plus ?

le sport : 35 % - les maths : 30% - la récréation : 25% - l'anglais : 14% - la piscine : 11% - l'histoire-géo : 10% - la poésie : 9% - la lecture : 6% - la musique, le français : 5% - l'orthographe, la conjugaison, l'allemand, les sciences, la géométrie, la BCD : 4% - le travail en groupe, être en classe, la techno, les arts plastiques, l'informatique : 2,5 % - les problèmes, rien, les exercices, la grammaire, les tests, l'après-midi, la rentrée, écrire les leçons, correspondre, les sorties, l'expression-écrite, les vacances, jouer : 1%

4. Quels sont les moments que tu n'aimes pas ?

le français : 24% - les maths, l'histoire-géo : 11% - la grammaire : 10% - rien : 9% - la géométrie, la récréation : 6% - les sciences, les punitions : 5% - l'expression-écrite, le sport : 4% - les travaux par groupe, la lecture, les tests, l'orthographe, la conjugaison, tous : 2,5 % - quand on rentre de la récré, la lecture, les corrections, quand je réfléchis trop, quand j'ai faux, quand je découvre quelque chose, les devoirs à la maison, le travail, quand c'est bruyant, la techno, les vacances, l'arrivée à l'école, l'éducation-civique, quand papa ne vient pas me chercher : 1% .

5. Qu'est-ce que tu trouves facile ?

les maths : 48% - le sport : 11% - l'histoire-géo : 9% - la conjugaison : 7,5% - l'orthographe, la poésie, le français : 6% - l'anglais, tout, la lecture : 5% - la musique, les arts plastiques : 4% - la techno, rien, la géométrie, les punitions, lire à haute voix : 2,5% -

l'informatique, la grammaire, l'expression-écrite, les tests, les sciences, être en classe, la piscine, la récréation, les "fiches silencieuses" : 1% .

6. Qu'est-ce que tu trouves difficile ?

le français : 30% - les maths : 20% - l'histoire-géo : 16,5% - rien : 11% - la conjugaison : 5% - la géométrie, la techno, la lecture, l'anglais, la grammaire, les sciences, le sport, l'orthographe, les tests : 2,5% - tout, ce que je ne comprends pas, les opérations dures, la poésie, les devoirs à la maison, les problèmes, l'informatique, la musique, l'éducation-civique : 1% .

7. Certains enfants ont beaucoup de problèmes .

A ton avis, pourquoi ?

ils n'apprennent pas ou mal : 33 % - c'est trop dur pour eux : 18% - ils n'écoutent pas : 14% - problèmes de compréhension : 10% - manque de volonté : 9% - problèmes familiaux : 9% - handicapés : 6% - ils n'aiment pas l'école : 5% - maltraités : 4% - je ne sais pas : 4% - problèmes physiologiques : 2,5% - ils ne connaissent pas cette école, ils sont malheureux, ils ne font pas leurs devoirs, paresse, peur, ne lisent pas assez, problèmes sociologiques : 1% .

8. L'école, ça serait bien, si ...

plus de sport : 16,5% - si on jouait : 9% - plus d'activités, moins d'heures de cours : 6% - si l'école était plus grande : 5% - si c'était moins dur, moins de devoirs, plus de récré : 4% - si tout le monde avait des bonnes notes, si tout le monde travaillait bien, moins de bagarres, plus de maths, moins de maths, plus de foot, plus de musique, maîtresses plus gentilles, copains/copines plus gentils : 2,5% - les garçons étaient plus gentils, plus de filles, elle est bien comme elle est, moins de récréation, plus de poésies, plus de jeux dans la cour, plus d'élèves, si on créait des jeux, plus d'histoire, si on allait à la patinoire, si les maîtresses étaient malades plus souvent, plus de travail en groupes, plus de français, plus de voyages, si la coopérative était plus riche, tous la même intelligence, plus de salles de classe, plus de profs, plus de temps pour faire les exercices, école plus petite, moins de bruit, plus de temps libres, si les enfants levaient tous le doigt : 1% .

cette séance introductive. A vrai dire le café, pris en commun dans la salle réunissant depuis peu, aux deux récréations quotidiennes, les maîtres des deux cycles élémentaires, constituait l'exclusif objet de satisfaction du directeur. "L'accompagnement" de l'école se faisait, avec réunions sur temps scolaires, mais **que dire** à des enseignants **qui ne se disent rien**, par habitude ? Pourtant ce contexte classé en "**zone sensible**", suivi par le Fond d'Aide Sociale et soutenu par un "Contrat Ville" économiquement aidant, aurait grandement justifié que l'on travaillât à maîtriser enfin quelques écueils décelables aux plans éducatif, pédagogique et didactique. Cela s'imposait en priorité dans le domaine de la **maîtrise de la langue**, urgence pour mésapprentissage que soulignaient incontestablement et de façon récurrente les résultats de ces élèves aux évaluations nationales de **CE2 et 6ème**, mais peu explicitée par "l'équipe". **(a) Le contrat de parole** entre pairs, dû, attendu, est fort diversement "consenti".

3-4-6 -A routine *interne*, peu de remèdes en *moyens* ou en *projets-documents*

Cette urgence sur l'année me paraissait d'autant plus grande que s'étaient pourtant, en quelques années, succédés les "**projets pédagogiques**" (projets d'action éducative innovante, ateliers de pratique artistique) sollicitant des moyens financiers et humains (intervenants extérieurs et aides-éducateurs à qui confier classes ou groupes) ; en outre avaient été obtenus des aménagements très significatifs en matériels et salles spécifiques (BCD, arts plastiques, langues, technologie, informatique) : autant de "**moyens**" dont la somme dépassait tout ce qu'une grosse école pouvait espérer, mais dont l'apport ne transparaissait pas dans l'exposé graphique de l'évolution des taux de réussite, sachant que la lecture normative étalonne la barre des 75 %. Et le dit scolaire des pairs, comme celui des élèves, ne mobilisait que peu.

Une hypothèse était devenue un fait patent dans l'analyse du tiers externe : une succession de **projets-documents** avait été produite avec une constance appliquée, non pas de **projets d'agir pour et en**, et elle avait eu pour seul effet d'entretenir **une image-vitrine de l'école** sans pour autant faciliter les apprentissages, ni faire cesser ce grave "*anthropomorphisme spontané*" (1) qui conduit à penser que des résultats "insuffisants" résultent d'un manque de travail ou d'assiduité, ou d'équilibre mental, autrement dit d'un manque **imputable en personne aux élèves**, comme est imputable à l'adulte ses actes irresponsables. Rien de dit.

Pourtant l'allégation d'un "**manque de moyens**" se poursuivait, mue en allégation de "**manque de formation à l'emploi de ces moyens**" - aux aides-éducateurs étant confié l'encadrement en BCD et surtout en salle informatique. En fait, **l'anté-début** qui résidait

1) H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, 1941 rééd. 1968, p 11.

Octobre 1999 : je profite de la première "journée Charte du 21^o" pour proposer l'idée d'un "recensement" au niveau de l'école des difficultés des élèves dans le but d'évaluer les dispositifs pédagogiques en place et d'éventuellement en imaginer d'autres qui puissent venir en complément. Pas d'appui imposé sur les résultats de l'évaluation CE2, afin d'éviter toute crispation ou blocage rédhitoires. Les enseignants de CP signalent des difficultés se référant (commè presque toujours) aux "sons" au "code" et à la "compréhension". De cette date à aujourd'hui : l'élan "charte" n'a pas été entretenu, seules les enseignantes de cycle 2 se mobilisent ensemble, pour une liaison GS/CP toute sociale, faisant ainsi vivre le souvenir de l'action pédagogique "école et parents autour de magazines communs". (A5)

Les collègues sont invités à exposer sans préparation et très brièvement (en une ou deux minutes) les cas de difficultés au sein de leur classe (nombre d'élèves concernés et types de difficultés)

- 1) Lecture compréhension : 3 / Lecture connaissance du code : 2 / Logique, raisonnement : 4 / "Trouver sa place à l'école" : 2 / Concentration, motivation : 3
- 2) 4 : Immaturité - lecture / problème lect. math (mémoire) / refuse le travail écrit / compréhension consignes
- 3) 2 élèves en difficulté pour la compréhension de consignes surtout écrites (problèmes) - 1 élève "trop peu" motivé par l'école. (provocateur)
- 4) F. manque de maturité, de cadrage. perturbateur / G. pb familiaux demande, accapare l'attention manque de repères. / M. passivité - inertie / non communication
- 5) 2 grosses lacunes pas motivés / 2 discipline _no concentration / 2 non respect des consignes / 2 lisent très mal (flèches renvoyant aux deux premiers)
- 6) 5 enfants (flèche) instabilité, difficulté à se concentrer
- 7) 1 en difficulté d'apprentissage. comportement instable. défaut d'élocution.
- 1 comportement agressif. perturbe la classe. refuse la contrainte
- 2 très lents. très timides. s'expriment difficilement
- 8) Problème de LECTURE - Déchiffrage (flèche) 3 / compréhension (flèche) les 3 mêmes forcément
- 9) Elèves en difficulté = F : manque de concentration. connaît plein de choses mais n'arrive pas à synthétiser sa pensée
M : Pb de compréhension des consignes P+J : lenteur chronique. travail inachevé
- 10) 5 élèves en difficulté ; 1. ne veut pas travailler et ne fait pas son travail 2. comportement social (agressivité dans la classe) 2. orthophonie
- 11) 6 élèves (flèche) comportement ;
1 qui n'écoute pas 10 secondes ds la même journée et qui a des difficultés en lecture
5 Difficultés en lecture, confusions de sons et problèmes de compréhension
+ 1 élève violent
- 12) Tou va biun. (humour)

dans la variable “une pause-café réunissant tous les agents de l'école” s'était avérée fondamentalement nécessaire, autant que **prématurée** l'incitation externe à une réflexion collective institutionnelle portant sur l'enquête auprès des élèves. Le **dire** devait “se trouver”.

3-4-7 -L'autonomie de l'équipe éducative : nécessaires *médiateté* et *médiation*

Il faudra bien des **échanges informels**, bien des paroles écoutées - retournées - reformulées, pour que l'équipe enseignante en devenir finisse par commencer à s'approprier, de façon médiante, le principe qui veut qu'une telle équipe assume de fait une **responsabilité collective** de représentation et qu'elle constitue concrètement l'**acteur collectif** devant promouvoir la réussite d'un autre acteur qui est l'ensemble de chacun de ses élèves.

Elle ne pouvait réellement le tenter qu'en s'inventant pour cela un **autre rapport à la langue**, une “*culture écrite*” (1) d'établissement qui puisse réduire et non pas renforcer “*les inégalités scolaires*”, et qu'en démontrant un souci quotidien de faire en sorte que “*l'enfant (ne) soit (plus) comme mis hors jeu par rapport à son langage ordinaire*” (2) ni, du coup, incapable d'analyser le destin de ses apprentissages.

Bien sûr, il y avait encore loin de ce non-être groupal -pas même encore fusionnel - à l'être **ensemble spécifiquement autonome** qui finit par caractériser ces équipes de formateurs d'enfants, et formateurs de formateurs, qui, ouvrageant leur praxis en écoles d'application, constituent sans nul doute les **éléments de référence** du système de formation actuel. (?) Régulièrement, les consultations effectuées à l'intention des étudiants d'IUFM montrent que 70 à 80 % d'entre eux font primer l'influence de ces écoles dans leur parcours de formation. Mais ces consultations “descendent” rarement jusqu'aux difficultés de l'étudiant X.

La monstration d'un tel cas (A 8) gagnerait à s'affiner encore, comme **obligation systémique** propre à la formation continuée dont l'objectif cardinal, même s'il est progressif, réside dans l'**amélioration concrète des conditions d'apprentissages scolaires des enfants**, et cela par le biais de la médiation **insinuante et instituante**, constructiviste, assurée par l'interaction avec un pair formateur apte à poser en réfléchissement une situation ou un document révélateur. (a)

Au quotidien, elle est loin d'aller de soi, cette transition du “*tiers exclu*” au “*tiers inclus*” qui repose sur une indéniable et rassurante “*logique de séduction*”. (3)

1) 2) Cf Bernard Lahire, “*Culture écrite et inégalités scolaires*”, Sciences Humaines n°34, 1993.

3) M. Meyer, *Questions de rhétorique : langage, raison et séduction*, Livre de Poche, 1993, p 126.

Ce type de document (au sens fort) peut être plus certainement appréhendé si son contenu est comparé à son inverse : appui à l'élève qui "doit" passer du CE1 au CM1. En question, la constance équitable de l'Ecole.

18 min

BILAN CONJUGAISON CE1

NOM..... /Prénom... /

15,75
20

Complète au présent: (Chanter), nous chantons

(aller), je vais. (être), tu es. (avoir), nous avons. (tracer), ils tracent... / 1

Complète au futur :

(aller), j' irai..... (être), tu ~~seras~~ seras (avoir), nous ~~aurons~~ aurons (crier), on criera 0,75

Complète au passé composé :

(être), j' étais..... / (tomber) elle est tombée. / (plier) ils ont plié. / 0,75
(avoir), nous avons eu. / (aller), nous étions.....

Complète au futur proche :

(avoir), elles vont aller. / (être), je suis allé..... / 0
(puer), tu vas puier..... / (aller), nous allons..... /

Souligne les verbes conjugués, entoure les GN sujets et écris entre parenthèses (P) pour Présent, (F) pour futur et (PC) pour Passé Composé :

Le lapin nain mange sa salade. (P) Tôt le matin, sur le marché la neige est tombée. (PC) 3,75
Dans quelques jours, nous serons en vacances. (F) Jean a acheté du pain. (PC)
Ils mangeaient beaucoup trop. (PC) Le petit garçon va souvent aux toilettes. (P)

Accorde les verbes :(attention au temps)

Demain, les oiseaux (chanter) ~~vont chanter~~ chanteront toute la journée. C'(être) est... le 0,5
Printemps aujourd'hui, nous (marcher) ~~marchons~~ marcherons dans les bois. Hier, Marie et Paul
(avoir) ont eu de la chance. Il (chanter) ~~vont chanter~~ vont chanter dans une minute.

Excellent travail ce trimestre, / doit continuer sur cette voie.
Quelques fautes d'étourderie pourraient être éviter avec une meilleure relecture et une vitesse moins grande.

3-4-8 -Par *autorisation* sans cesse réassurée, *former c'est se former*

Cet exemple dit bien la difficulté spécifique *-difficulté scolaire fondamentale* concernant le **qualitatif** de la formation et non pas ses seuls effets quantitatifs illusoirement mesurés- qui réside dans **l'aide à l'autonomisation** du sujet formateur, individuel ou collectif, tributaire elle-même de *l'autorisation* (1) du sujet formé, individuel ou collectif, **cheminant de la parole et par l'écriture vers le Verbe contractualisant.**

La justesse évaluative d'un tel rapport d'**altérité**, opérant et mutuel, résiderait dans la **vigilance** à "*préserver cette boucle (qui) risque toujours de dégénérer (et que) nous devons sans cesse ressusciter et régénérer*". (2) En effet, dans les faits de réussite attestée parce qu'**énoncée**, de difficulté **dite**, l'autonomie s'avère provisoire, relative, au sens de **réfléchissante** : elle est celle du sujet, comme **raisonnable et raisonnant**, animé par des valeurs, et parce qu'il est (enfant ou adulte), potentiellement et alternativement, formé et formateur. **Former, c'est se former**, au travers des **modalités d'être du formé** formant son formateur. (a)

Autrement dit, il y a dans le meilleur comme dans le pire des cas une certaine **récurtivité** entre **enseignement et apprentissage**, entre **formation et formativité** : l'autonomie formative est bien **dans l'interaction**, elle réside dans "*la capacité des sujets en formation d'établir dans la relation formative un champ d'illusion, un espace de transition*" (3) qui est d'autant plus **difficile** à créer, bien sûr, que l'agent du système est **ailleurs** et **évolue seul avec d'autres**, malgré la convivialité d'un "*temps café*", ou la mixtion a-didactique, exutoire, de brefs "jeux" de cours.

3-4-9 -*Au-delà du spécifique, des compétences discrètes mais structurantes*

De la même façon qu'il est "*difficile (mais nécessaire) de voir par-dessus les savoirs spécifiques ce qui est au-delà construit chez l'élève*" (4), il est difficile, mais nécessaire pour le formateur de formateur, d'identifier chez le maître, **au-delà -de sa légitimité statutaire-**

1) D'agent devenir acteur : J. Ardoino, "*L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*", Pratiques de Formation, avril 1993, p16-34

2) E. Morin, "Messie, mais non", p 254-268, *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Seuil, 1990, p 267

3) R. Kaës, "*Introduction à l'analyse transitionnelle*", avec A. Missenard, R. kaspi, D. Anzieu, J. Guillaumin, J. Bleger, E. Jaques, in *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, 1979, p 1-75, p 57.

4) P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, 1988, p 22.

les compétences **discrètes mais structurantes** que sa formation continuée se doit de “réassurer” sans cesse (1), en dehors de tout contrôle institutionnel. En quoi donc peut sembler **irréremédiablement significatif** le fait qu’un enfant ne maîtrise pas, ou ne comprenne pas encore un “*savoir donné*”, à l’instant aléatoire T ? Qu’il n’ait pas encore appris, en conséquence, à faire, à être et à **le dire**, n’est pas plus illégitime qu’une pratique enseignante qui se cherche -avec une viv(ante)e inquiétude intellectuelle-. Notamment quand l’expérience manque, qu’elle démobilise dès l’échec, ou, au contraire, surmobilise jusqu’à **l’incertitude momentanément paralysante**, et à ce point investie qu’elle **suspend intensément** le projet ?

L’Ecole n’a-t-elle pas comme raison d’être de garantir “*le développement maximal (optimal) de la personnalité de chacun au plus haut (meilleur) niveau de ses possibilités*”, avec primat du “*savoir utilisable, mobilisable pour l’action, sans lequel le savoir n’est rien*” et avec pour enjeu “*le savoir être comme couronnement de la formation humaine*” ? (2) Peut-elle s’exonérer là d’un **travail sur la langue** comme **voie** et comme **fin** ?

3-4-10 -De l’anomie à l’autonomie via une langue , sans contrôles-sanctions ni tabous

Il ne semble pas admissible, et surtout **légitime**, que **l’exercice de l’école** puisse, dans sa réalisation **parfois totalement anémique**, se limiter à passer après les enseignements supposés pour **valider ou invalider** les apprentissages théoriquement assurés, avec l’emploi unilatéral d’une langue “**bien à elle**” - mais qui lui est étrangère ou “volatile” en réalité.

Cela équivaut à un contrôle-sanction que l’enseignant, de toute évidence et malgré le poids de l’institution, ne pourrait quant à lui accepter et subir aucunement. C’est d’autant plus vrai que, par ailleurs et d’une façon générale, sa “*pratique parlée*” (3) vers **l’autonomie**, au contraire du discours didactique, n’est investie **d’aucune valeur ayant cours dans le contexte ordinaire actuel**, ainsi que F. Imbert le constatait encore dans les années 80. Et après quelles réelles tentatives de **variabilisations** pédagogiques et didactiques l’enseignant peut-il considérer que le niveau de l’élève est passé de **l’insuffisance du faire** à la **difficulté d’être**, comme “*élève apprenant du didacticien*”, d’une classe, d’une période et d’un programme, et non comme “*élève du pédagogue*”, c’est à dire “*personne globale*” (4) ? (a)

1) Cf .M.Chartier, “*Vingt ans de formation d’instituteurs: regard sur l’invention d’un métier*”, Education Permanente n°102, 1990, P21-34.

2) R. Gloton, *L’établissement scolaire, unité éducative*, Tournai, Casterman, 1977, p 12.

3) Cf F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique* , Vigneux, Ed. Matrice, 1985.

4) M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Puf, 1994, p 17

Décembre. Qui pendra la peine de regarder -je ne dis pas même analyser- regarder ce qu'a écrit X dans "sa dictée", mesurera d'emblée l'ampleur de ses non et surtout més-apprentissage. Les quelques "dictées" -genre "scolaire" par excellence- qui viendront s'intercaler entre les tâches de copie de lettres ou de mots et les autres "exercices" (le plus souvent "exercices à trous" avec liste de mots dans laquelle choisir) révéleront la même non-capacité à écrire phonétiquement ou de mémoire. Et de septembre à juin, les prestations n'évolueront pas. Bercés de "Bien" ou "Assez bien" (écriture et copie), les parents comprendront mal la proposition de doublement du CP. Je crois que le plus grave, ici, pour l'Ecole, c'est que l'élève ne puisse pas même revenir sur ses tentatives "mareau-marteau // "pm - pn - pou = toute". Et pas d' "appréciation" magistrale ici. Sachant que cette page est le quotidien, vers quoi porte -t-on, ou à quoi réduit-on, le destin de cette jeune Personne ? Dans un tel contexte de vie, ses Droits fondamentaux sont-ils pris en compte ? Non.

17
Jeudi 4 décembre

Écriture

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Assez bien

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

la tête la tête la tête la tête la

Vendredi 5 décembre

Dictée

~~X~~

pas

mais

le marteau

le marteau

un marteau

les

les

non

le mot

le mot

elle

elle

elle

la tête

la tête

1
10

Est-il même exclu que ce dernier, pressé de savoir mais aussi **autonome** du fait d'une solide confiance en soi préalablement construite sur une pensée et un **langage autorisé**, puisse considérer, à juste titre, que c'est plutôt **son maître qui éprouve des difficultés** à exercer son métier et donc qu'une aide particulière, **spécialisée**, devrait être **imposée** à celui-ci ?

Il n'est pas imaginable que cette hypothèse puisse se concrétiser- notamment en s'inscrivant **par la langue** - tant le **pouvoir institutionnel** de l'enseignant demeure ancré sur de puissants interdits et d'insoupçonnables **tabous**, quoi que l'on en sache -ou **dise**. (Cf (a) page175)

3-4-11 -De nécessaires *alternatives* à cette *course* laborieuse, aux perdants *culpabilisés*

En conséquence la règle coutumière, ou plutôt la réalité patente d'un certain **dérèglement ordinaire**, semble être que l'élève soit désigné comme **en difficulté** et voie s'ajouter à la souffrance de son échec celle de la culpabilité liée à l'intériorisation de la sentence consacrée "**manque de travail**" - quelle déontique ici, pour quel **rapport magistral à la langue** ?

Cette pratique est installée au point d'avoir heurté la sensibilité ministérielle qui a craint d'y déceler le risque d'un **jugement** de la jeune personne. Mais elle **prévaut**, comme s'il avait été décrété une fois pour toute que **le travail de l'enseignant ne consiste qu'à en "donner"** (Cf (a) page174, 1), posture alourdie, comme en hâte parfois, par "**incapable de suivre**".

Notons que l'**infinitif** à lui seul, antithétique d'**autonomie**, exprime incontestablement une particularité de point de vue sur l'idée d'égalité des chances, ainsi qu'une conception de l'**apprendre** qui participe scrupuleusement de "*l'impérialisme épistémologique, d'une science ou d'une autre, dans la situation pédagogique*" (1), qui peut en outre s'apparenter à la vision d'une "**course**" dont le principe même est de classer des concurrents en **gagnants, perdants (et autres hors courses, non sélectionnés ou éliminés.)**. L'ignoble **pouvoir de mots sans conscience**.

3-4-12 -L'*autonomie enseignante* : d'une prudente survie "*larvaire*" au *risque d'exister*

Le maître - de la situation - n'est guère plus **autonome**, puisqu'il est celui qui, "*coupant les liens avec l'histoire et la singularité*" (2), s'évertue à **suivre** le rythme imposé par les manuels de l'élève, avec à l'esprit la hantise d'être **incapable** de "boucler" les programmes, et avec, pour lui aussi, un lot destructeur **mais tabou** de solitude et d'angoisse. Il apparaît

1) P. Gillet, *Pour une pédagogie, ou l'enseignant praticien*, Puf, 1987.

2) P. Gillet, idem, p 177.

comme tragiquement dépourvu...d'**humour** : de même que l'homme sans humour, l'enseignant (non autonome) "*vit la vie des larves, sans leur enveloppe de soie, (pourtant) l'humour fait éclater le cocon vers le rire, le progrès, le risque d'exister*". (1) Quelle alternative alors quant au **rapport à la langue** requis par **la pratique** !

3-4-13 -Révéler par la *praxis* les *déterminants fondamentaux de la réussite scolaire*

On peut considérer que le **discours** que je développe ici prend le double risque de dénigrer le système scolaire et de remettre en cause le fonds axiologique originel, verbalement enrichi, qui a justifié et orienté son instauration. Mais on peut aussi penser et **dire**, se référant aux documents annexés, que l'école est devenue un **non-champ** souverain, le "pré carré" d'un **injougeable possible du tout ou rien**, éventail éclaté d'une intime diversité de contextes matériels, relationnels, didacticiels, aussi hétéroclites que paradoxaux, et se repoussant les uns les autres du fait de leur **secrète unicité domestique**. C'est pourquoi l'une des raisons d'être des Sciences de *l'Education* qui s'attachent à défendre et illustrer l'Ecole - est d'apprendre à lire et donner à **(re)lire** "*la praxis dans la pratique*" (2) **verbalisée**, et de **co-écrire** la définition lisible, péremptoire, des *déterminants fondamentaux de la réussite scolaire* : réussite du maître ou de l'élève ? Ni l'une, ni l'autre, ou les deux en un même fait : un **état de situation des compétences de l'un à travers celles de l'autre**.

3-4-14 - L'*archétypal* déverrouillé, détecter et *surexposer* les *valeurs opérantes*

Et en ce sens, il est devenu aussi indispensable qu'urgent de viser prioritairement à réduire ce flou **non dit, non écrit**, de l'enseignement constitué d'insondables sphères personnelles statutairement verrouillables, de remédier à cette lâcheté du double lien psycho-formatif et socio-professionnel qui fait que le pire est, **sans témoin, vécu et reproduit** chaque jour :

- au détriment du jeune formé en attente de maturité (3), et,
- par contre-coup, au détriment de son formateur en déconstruction praxique. **(a)**

Pour ce faire, pour battre en brèche l'image archétypale, plus anémique qu'anachronique, du **maître-technicien** ayant *pouvoir sur le travailleur-élève*, pour dûment en exposer le sens, nous devons la placer en surexposition. Cela suppose que nous ayons à beaucoup inventer

1) H. Le Thierry, "*De l'humour à l'école*", in *Penser l'Education*, J. Houssaye coord. n°7, 1999, p 85.

2) Cf F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Ed. Matrice, 1985.

3) Cf C. et G. Vermeil, *Le retard scolaire : retard vrai ou maturité décalée ?*, Ellipses, 1999.

Le "malaise enseignant"... fatigue, découragement, solitude ? Je crois aussi angoisse et culpabilité. Pour tout adulte normalement constitué et responsable à part entière des apprentissages scolaires (co-responsable en matière de destin social), l'atteinte morale doit être grande devant la souffrance, tout aussi morale, de ces enfants qui n'apprennent pas à lire à la maison et qui attendent tout de vous en la matière. Qui de nous a réellement appris l'enseignement de la lecture ? Ecriture, copie, dictée, exercices à trous... et pour donner le change, une notation précise (sur 20 ou sur 40), et des appréciations tranchantes à partir ... du mois d'avril. Ici encore, il est clair qu'on ne fait pas dans le détail (uje-rè-ije-lè=?) On se déconstruit à "enseigner" ainsi.

mardi 15 avril

jeudi

dictée

	2	17	37 77	31 12	11	27 77	21	14
	13	23	16	46	18	12	3	40
	6	14	3	22	26	22	7	
	15	18	8	128	27	35	0	22
	41	8	20	8	48	29	4	4
	13	33	8					
erreurs	9	7	47	4	4	34	16	38
	4	14	2	35	2	42	10	66
	30	19	3				36	
T. Mal	7	99						
		49						

mal

ven

dictée

	da	tèn	bi	lè	fou
	za	dè	gu		
	uje	nè	lta	lè	ju
erreurs	uge	nèi	gra	lai	
	fée	tè	ca	pus	ba
		tet			gla
T. Mal	rap	set	cha	vti	sje
	ora	sol	da		ige

mal

encore,(ou vraiment), quitte à **surprendre** peut-être (ou surtout) et **sur-prendre** des directions qui convoquent, s'il le faut, **des concepts** dont l'emploi dans ce champ risque a priori de paraître incongru ou surréaliste :

Après celui de "**plaisir**", bien ancien déjà, qui n'a pu qu'être largement galvaudé au détriment de celui d'**intérêt** (1), après celui de **bricolage** (2) , d'**art** (3), autorisons nous une surexposition questionnante : celle de signifiants plus anthropologiques, tels que **humour** (4), **amour** (5), **respect** (6) (...) -peut-être autant de détecteurs-révélateurs de ces valeurs opérantes absentes d'instruction sans consignes, et permettant la mise en actes, repérable et auto-évaluable, d'un sens éthique **non exclusivement déclaratif**.

3-4-15 -Une autonomie *de situation*, faite d'empathie et de respect

Sur l'**autonomie en situation**, celle du maître et de l'élève indissociablement, se fonde la "réussite scolaire" de l'institution ; elle suppose la circulation instituée de questionnements induits par la seule **convocation** des idées qui, non pas intrinsèquement innovantes, sont demeurées hors champ officialisé-déclaré. Identifier et dire "ce qui marche".

- L' "**amour**" (empathie organique ?) dans un **sens à construire**- du sujet formateur adulte pour le sujet formé enfant peut-il s'accommoder de situations où "*tel un employeur inexpérimenté qui est obligé de tolérer un employé malhonnête dont il ne peut se passer, tel un paralytique (non autonome) qui doit accepter l'aide et supporter les caprices d'un infirmier indélicat, l'enfant est forcé (obligation dénaturée) de suivre les indications de l'adulte, même s'il n'a pas tout à fait confiance en lui pour avoir été souvent abusé ?*" (7)

1) J.Habermas, *Connaissance et intérêt*, Gallimard, 1979, réed.1991.

2) P. Perrenoud préconise le "*bricolage des savoirs*" qui doivent devenir "*enseignables*", in *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1994.

3) M. Vial questionne la définition du pédagogue comme "*artiste, artiste de la relation humaine, plus ou moins doué*", in *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, L'Harmattan, 2000.

4) H. Le Thierry, ci-dessus.

5) J. Korczak, *Comment aimer un enfant- Le droit de l'enfant au respect (écrit au front en 1915)*, Varsovie 1958, trad. R. Laffont 1979.

6) Vidéo "*L'Ecole du Respect*", M.E.N., 9.10.2001. (Médiatisation, dès janvier 2002, des "bons résultats" obtenus en un trimestre par cette campagne "anti-violence" dont l'action et l'évaluation mériteraient analyse)

7) J.Korczak, idem, p 92-93

- **Le respect** - promu au niveau ministériel- peut-il, quant à lui, s'accommoder de situations récurrentes dont le propre est le manque d'égard pour "*cette moitié de l'humanité qui, vivant à côté des adultes, en est, en même temps, si tragiquement séparée (et à laquelle) nous faisons porter le fardeau de ses devoirs d'homme de demain sans lui accorder ses droits d'homme d'aujourd'hui ?*"(1) Quel **langage autonome et professionnel** pour un tel respect ?

3-4-16 -D'allant de soi pédagogiques à l'ouverture sur une "pluralité de mondes"

L'autonomie, finalement, consiste à pouvoir tout à la fois

- tendre à procéder d' "*allant-de-soi pédagogiques*" opaques, propres à un micro-monde refermé sur lui-même, à une "*conscientisation critique*" (2) salutaire, capable de convoquer une "*pluralité de mondes*" (3) en un même "*paysage*" (4) où saisir l'**unicité d'une situation-clé**, déterminante, (a)

- et tendre à transposer un **pouvoir sur l'autre** en **pouvoir sur soi**, sans pour autant oublier d'accorder une place **centrale** à "*la tolérance, le pluralisme (et) la distance qu'il nous faut prendre à l'égard de nos propres perceptions et valeurs pour pouvoir prendre en compte celle des autres (l'éthique étant) le fondement de la connaissance, mais aussi son point final ?*". (5)

3-4-17 -Souci d'inventaire et droit d'inventer, souci d'enseigner et droit d'éduquer

L'enseignant qui participe de cette autonomie, ne s'impose pas une posture **dé-structurante, dé-naturante**, ni une pression ou un travail supplémentaires. Il s'octroie au contraire, par acceptation d'un **souci d'inventaire** à manifester, un "*droit d'inventer, de tâtonner, d'essayer, de s'avancer et de rebrousser chemin*" (6) qui donne sens à ses pratiques.

1) J. Korczak, *Comment aimer un enfant - Le droit de l'Enfant au respect (1915)*, Varsovie 1958, trad. R. Laffont 1979. Cf aussi J. Houssaye, *Korczak*, Hachette-éducation, 2002.

2) Cf. J. Ardoino, "*Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique*" , préface à F. Imbert, *La praxis pédagogique*, Vigneux, Ed. Matrice, 1985.

3) Cf F. Affergan, *La pluralité des mondes*, A. Michel, 1997.

4) Applicable au *savoir être*, la métaphore du phare de Husserl exprime le rapport au *savoir*, "*le paysage (étant) le savoir, le phare l'individu, le faisceau lumineux le rapport de l'individu au savoir*" pour Y. Chevallard, *Sur l'analyse didactique*, IREM Marseille, 1988, p 17.

5) F.Varela, "*Le cercle créatif - Esquisses pour une histoire naturelle de la circularité*", in P. Watzlawick, *L'invention de la réalité, comment savons-nous ce que nous savons ?*", Seuil, 1988, p 344.

6) G. Ferry, *Le trajet de formation*, Dunod, 1983, p 28.

On recense surtout, sur le terrain, "des situations clés qui auraient pu en être..." Les deux premiers textes ont été écrits sur commande (du directeur), suite à un accident corporel survenu dans la cour et pour renseigner au mieux le dossier "assurance"; c'est en-deça d'une écriture "de constat" ou de "bureau de police", en ce sens que les enfants ne sont pas associés à cette démarche administrative. Pas de projet qui éduque leur autonomie sociale, pas non plus de confrontation sémantique ni linguistique qui soit source d'apprentissages et était l'autonomie de l'écrit. Autre situation, séduisante : la lettre à "Maman"... que Marjolaine verra le soir même. Derrière le souci de "motiver", le risque de brouiller les enjeux de l'Écrit.

J'ai vu Camille tomber devant
mer

J'ai entendu que Nicolas disait qu'il
a trébuché dans une fosse !
Il y avait Nicolas, Jo, Marin,
Yonne, Yoanne, moi...

Moi et Yohane on demandait tes
bontés à Camille. Elle a dit non
et on la laisser passer. Et 9 et quand
elle a passé quelqu'un la fait à fait
un croquer crocher pied à Camille.

Chère maman,

Le croquet a lieu bientôt à Chagny-les-Loges, le jeudi 14
septembre à 9h00 au stade derrière la Pigeonne. Nous avons besoin
de parents pour nous échauffer, pour récupérer les vêtements avant la
course, pour nous encourager, pour nous accrocher les dossards.
J'espère que tu pourras venir.

Merci

Marjolaine

Il s'agit **non pas de sur-intellectualiser par la langue** ses préparations ou bilans de séquences pédagogiques, mais bien plutôt de **ré-habiter**, pour enseigner, une pratique éducative factuellement et horizontalement tissée, refondée de **reconnaissance (1) formatrice**. On peut en effet estimer qu' "*aujourd'hui, (si) on forme, on instruit, on enseigne, on n'éduque plus réellement (c'est que) dans notre société, les valeurs sont hiérarchisées dans le sens d'un axe privilégié au sommet duquel l'intellectuel prédomine, l'éducation s'y trouv(ant) rétrécie aux dimensions de l'instruction*" (2)

Ceci étant, il n'est nullement inimaginable que, contrairement à l'élève en début d'**autonomisation scolaire** qui est à même de percevoir l'incongruité des pratiques de son formateur mais ne peut guère l'exprimer à quelque plan institutionnel que ce soit-, l'enseignant, lui, conscient du manque d'efficacité de sa pratique, mais aussi du vide qui l'entoure en matière de formation professionnelle, n'en vienne à mettre en cause un système qu'il est à-même de considérer **comme étant en difficulté**, en tant que celui-ci demeure en-deça de sa vocation éthico-institutionnelle, et ainsi dans l'incapacité patente de lui pourvoir formation, moyens ou "*reconnaissance*".(3)

3-4-18 -Le masque d'une *hétéronomie* de circonstance et de composition

A vrai dire, cette posture pourrait sembler relever d'une revendication d'autonomie mal comprise qui viserait à se défendre d'un pathétique enfermement intellectuel par le biais d'une **hétéronomie de circonstance**, toute **déclarative**, à motivation peut-être plus syndicale que personnelle. En effet, majoritairement, **les formateurs en difficulté** continuent à enseigner tant bien que mal, hésitant "*à partir en stage*" et surtout à ouvrir la porte de leur classe pour conseils ou concertations, craignant que ceux-ci ne viennent complexifier davantage encore ce quotidien professionnel. Cette posture inconfortable, et inconfortant son jeune public, repose tragiquement sur un faisceau **illisible** d'équilibres **aussi précaires que tragiquement vitaux**. Le chercheur, souvent, épargne tout apport et toute remise en cause inutiles à cette catégorie **masquée** de "formateurs d'enfants" qui évitent la formation continuée. Il se contente, pour se dédouaner de cette inertie dommageable, de postuler que "*la rigueur croissante apportée à la pratique éducative, la technologie, le design (pédagogique), ne seront asséchants que pour les pédagogues déjà desséchés.*" (4)

1) G. Jobert, *La reconnaissance au travail*, 2000.

2) J. Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, Bordas, 6^e éd., 1978, p 49

3) Cf G. Jobert, *idem*, un processus opérant, supposant *expertise*, donc *compétences*.

4) G et V. De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, Puf, 1982, p 313.

3-4-19 -Le remaniement de la relation, pour gain partagé et altération mutuelle

Cette revendication peut aussi, bien évidemment, émaner d'un enseignant apte et habitué à l'exercice d'"une responsabilité personnelle, d'un engagement (coutumier) de stagiaire à toutes les étapes de sa propre formation, (maîtrisant pour lui-même comme pour sa classe) le remaniement de la relation maître-élève de savoir et de pouvoir, l'utilisation des énergies du groupe comme tel (et) le traitement des problèmes **humains** liés à la formation". (1)

Alors dans ce cas, qui subsiste, le processus d'**autonomisation** - jusqu'ici compris comme **gain partagé** pour le formé et son formateur, ou comme **co-émancipation**, ou encore comme **co-construction d'altérité** pour eux deux, c'est à dire d'**altération (2) mutuelle**- interpelle clairement les dispositifs de formation de formateurs et leurs agents - acteurs si l'effcience de leur savoir faire permet d'**élever l'autonomie à la puissance trois**.

C'est globalement en écho (réponse serait présomptueux et contraire à mes propos) à cette interpellation, mais aussi au **criant silence** des débutants "*envoyés sur*" des C.l.i.s. pour leur premier poste, (A 24) que s'est déroulée mon étude. Plus qu'à une **autonomie de survie** qui suppose rupture de contact et continuation faute de mieux pour une immersion à durée indéterminée, c'est à une **autonomie d'acteur social** qu'il s'agit d'aider à naître ces destins intellectuellement exigeants vis à vis d'eux-mêmes et avides de professionnalité. (a)

3-4-20 -Du "respect" des normes imposées à l'auto-construction de règles d'action

Si cette *autonomie* peut se définir clairement comme étant "*la capacité d'un sujet (à) déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur ne lui impose ses normes*" (3) il n'en demeure pas moins nécessaire, pour ce sujet aspirant à **économiser les contraintes**, de saisir et de comprendre le paradoxe sur lequel repose cette définition : il s'agit bien pour lui d'éviter des **normes imposées** mais c'est en se soumettant à des **règles**, et celles-ci seront d'autant moins contestables par la suite qu'elles auront été déterminées **par**

1) R. Mucchielli, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF, 4^e éd. 1982, cf "*l'andragogie*" p 14-19

2) Enrichissement par la différence de l'autre, cf J. Ardoino et Berger, "*Fondements de l'évaluation et démarche critique*", AESCE n°6, 1989, p 3-12.

3) K. Chatzis, "*De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction*", p 29 in K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz, Ph. Zarifian (dir.), *L'autonomie dans les organisations-Quoi de neuf ?* L'Harmattan, 1999, p 27-37

Sous l'intitulé "Marcel Canton , conseiller pédagogique à M., PE4 (on dit à présent "titulaire 2^o année", 2^o année après sortie de l'IUFM)", compte-rendu de visite à un jeune enseignant qui a été nommé en C.L.J.S. dès la fin de sa formation -notons que cette nomination peut valoir pour des "P 0", c'est à dire des candidats au concours de recrutement des professeurs des écoles qui ont été "reçus" sur liste complémentaire et qui sont nommés directement sur le terrain, sans aucune formation. Mon intention est d'éviter le "procès", de souligner les acquis et de co-définir des axes réflexifs potentiels qui puissent être perçus comme utiles. (A25)

Suite à ma visite du 14 octobre et dans le but de vous aider au besoin, voici quelques pistes de réflexion qui sont peut-être intéressantes :

Votre relation à la classe

1- Les élèves semblent vous apprécier en ce sens qu'ils vous entendent aisément et réagissent bien à vos consignes ; cela tient à la relation de confiance que vous avez su instaurer pour ces enfants peu favorisés par ailleurs dans leur quotidien, et aux activités que vous leur proposez, qui semblent les intéresser et que vous suivez avec beaucoup de constance. De la qualité de cette relation dépend directement l'implication des élèves. Y a-t-il des situations particulières qui semblent renforcer encore cette relation éducative favorable ?

2- Votre souci de différencier au mieux vous amène à séparer "grands" et "petits" ; peut-être qu'alors votre éloignement du groupe avec lequel vous n'êtes pas est trop important, car il vous faut quelque peu insister ou forcer la voix pour, depuis là où vous êtes, intervenir afin que le travail individuel en ce groupe se fasse comme prévu. Si, par ailleurs, vous mettez judicieusement à profit ce grand espace classe pour y permettre des déplacements toujours souhaitables, ici vous pourriez peut-être rapprocher les deux groupes et faciliter votre suivi, compte-tenu du fait qu'en situation de "travail scolaire" proprement dit, ces enfants sont encore peu autonomes.

3- Votre prestation au tableau en matière de numération et à l'intention des 3 "grands" qui tournaient partiellement le dos pouvait peut-être se faire en les invitant à s'en rapprocher, voire à y écrire avec vous ; cette question de la distance peut être ou non importante, à vous de vous la poser si vous le souhaitez.

4- Dans le même ordre d'idée, le fait de séparer les tables dans le but d'obtenir un meilleur travail individuel est un choix parmi d'autres qui mérite aussi réflexion ; si cela se justifie en situation d'évaluation très significative, on peut aussi imaginer les élèves travailler au coude à coude, en se concertant et en chuchotant au besoin, sachant que la concertation-confrontation-collaboration est aussi facteur d'apprentissage et de savoir vivre ensemble.

5- Je souligne à nouveau la qualité de votre bienveillance auprès de chacun et confirme que toute occasion de gratifier, de (sur)valoriser une petite réussite ou un gros effort parfois peu perceptible, est une marque d'encouragement qui peut contribuer à un regain de confiance décisif. Pour ce qui est de la production textuelle ou plastique de chacun, peut-être disposez-vous d'un rendez-vous hebdomadaire permettant d'explicitier ces valorisations ? L'écrit que vous me dites demander à chacun, chaque lundi, concernant sa vie extra-scolaire me semble tout à fait complémentaire de productions socialisées et mérite grandement réflexion.

6- La grande qualité de votre suivi des cahiers ne laisse pas les élèves insensibles. On voit bien les grands s'y impliquer remarquablement. On peut aussi

- dire "cahier d'essais" pour "c. de brouillon",
- différencier traits qui séparent (date) et traits qui soulignent,
- redistribuer chaque jour les cahiers avec un apport substantiel de corrections et de modèles d'écriture normée ou de (re)copie courte qui invitent à des retours utiles et valorisants sur les travaux effectués,
- dater tous les documents des classeurs donnés à signature,
- donner l'habitude de se reporter spontanément à un ensemble fourni d'affichages de référence (NB : placés à hauteur de visages et clairement signifiants -éviter de décliner sans COD les V transitifs),
- fournir le support d'une horloge pour s'approprier ensemble le temps scolaire .

7- Ce qui peut aussi étayer fortement votre relation à chacun est votre souci de l'aider, comme vous le faites sans doute très bien, à comprendre concrètement l'utilité des exercices qui lui sont demandés (ceux de gr, conj et ortho pourraient dans les cahiers rester tout proches des textes lus et écrits qui les ont nécessités).

8- C'est enfin affiner davantage encore le projet d'apprentissage de chacun, notamment en lecture, en établissant avec lui un bilan de ce qu'il sait faire, peut faire avec aide et doit encore comprendre, avec la possibilité pour lui de s'auto-évaluer. Cela ne représente pas forcément pour l'enseignant un gros travail de préparation.

La préparation de votre travail

9- Vos documents de préparation sont élaborés avec beaucoup d'implication et de régularité. Le suivi quotidien des cahiers en fait partie. Votre cahier journal n'est pas trop redondant par rapport à vos fiches de préparation, il doit rester succinct et surtout être un reflet fidèle de votre vie de classe en continu, avec retours annotatifs utiles. N'y passez pas de temps superflu, car la différenciation de votre enseignement est déjà fort prenante.

10- N'hésitez pas à y faire figurer les moments d'expression (chant, poésie, débat, temps libre, récit) qui jalonnent la journée en apportant les temps de respiration et de plaisir partagé indispensables à son bon déroulement. Ainsi votre lecture d'album, pour tous les 6, était-elle remarquablement menée ; elle pouvait l'être pour elle-même, elle pouvait aussi être le point de départ de multiples activités langagières portées par un projet collectif, structurées par des exercices, puis finalisée par une réalisation de réinvestissement (cela, avec des apprentissages d'ordres différents : sons / graphies (ouille puis aille), liens interphrastiques, choix et valeurs de temps, termes de reprises, etc...). Vous aviez là conquis tout le groupe et, plus qu'un moment récréatif, ce fut un moment dont la qualité pédagogique doit vous servir de référence.

Vous pouvez, si vous le souhaitez, annoter quelques une de ces réflexions numérotées et m'en faire retour par photocopie ; cela pourrait m'aider à partager vos éventuelles préoccupations sur lesquelles vous souhaiteriez avoir plus de conseils.

Bonne continuation dans le maintien, avant tout, de cette vie de classe que vous su construire et équilibrer, en dépit des difficultés de chacun de ces enfants. A bientôt. MC

lui-même, ou “**auto-construites**”. En outre, il s’agit de *règles d’action*, censées donc fonder une mise en oeuvre dont le propre est d’être **lisible et évaluable**. Enfin, ce statut d’autonomie professionnelle se réfère à un **espace d’action** (terme répété), c’est à dire un espace à constituer, à s’approprier et avec lequel **inter-agir**, ce qui exclut bien tout repli sur soi, toute solitude d’un travail sur des “objets” - soient-ils humains.

De même que **V. Propp** a, pour dégager les ressorts structurels donnant au Conte sa dynamique spécifique, construit le concept d’*actants* et ne s’est pas contenté de recenser les éléments d’une vaste galerie de “portraits” de personnages, on pourrait, pour rendre compte de la possible dynamique du **cadre opérateur circonscription**, imaginer -non pas lister dans leur informelle diversité les actions locales,- mais bien plutôt chercher à dégager une typologie de l’**actance** qui produit cette dynamique. Cela revient à appréhender la circonscription -non pas comme un espace géographique ponctué d’écoles et de compte-rendus de conseils des maîtres,- mais comme un système de **relations créatrices co-agissantes**, autrement dit comme un **complexe actancier de réseaux** requérant et produisant de l’**autonomie réflexive**.

Cette approche aurait l’immense mérite de chercher à savoir “*qui (légitimement) maîtrise l’école*”, et d’engager sur le terrain, “*en décor*” (7), une **réflexion en actes, évaluative et prospective**,

- quant aux “*déterminants de la qualité en éducation*” (1),

- quant au “*pilotage pédagogique (comme) exercice partagé*”, (2)

- quant à, mieux, “*un pilotage négocié*”, (3) sachant que “*quand on pilote tout seul on ne pilote rien*” et qu’il faut plutôt “*donner du pouvoir sur les options majeures*”, (4)

- quant, enfin et par conséquent, à la *réalité concrète* que doivent engendrer les “*deux fonctions de l’inspection*” (5) (évaluation et pilotage), constitutives d’un “*agir évaluationnel*”,(6) qui, lui-même construit sur “*le triangle valeur-action-projet*”, est un “*pilotage (...) qui est inscrit dans l’action (et) ne peut se faire sans évaluation*”. (7)

1) E. Auziol, “*Sur les déterminants de la qualité en éducation*”, p 6-11, Le pilotage pédagogique ,exercice partagé, Université d’été, 22-27 août 2000, Montpellier, MEN

2) R. Etienne, “*Le pilotage pédagogique, exercice partagé, oui, mais de quel engin, dans quel décor? pour quelle destination ?*”, p 12-22, idem

3) 4) P. Perrenoud, “*Du pilotage partagé au pilotage négocié*”, p 23-42, idem, p 39

5) D. Borne, “*Les deux fonctions de l’inspection*”, 125-131, idem

6) 7)M. Lecoinge, “*Le partage du pilotage par l’évaluation*”, p 67- 79, idem, p 78

La Circonscription, un format clé pour la formation

“Il n’est possible de correspondre à la variation, continue ou inattendue, des besoins et des finalités individuels ou collectifs, que par le développement et l’invention de pluralités de formes et moyens expérimentaux, de complexité croissante, répertoriés selon les conséquences, organisés de façon comparative.”

De PERETTI, *Du changement à l’inertie*, Dunod, 1981, p 224

A ceci près que l’expérimentation à proprement parler ne peut s’appliquer à l’Educatif, au lien à l’Humain, cette phrase exprime précisément les enjeux et les réponses qui peuvent être le propre de la Circonscription primaire : unité purement administrative que l’avenir menace de transformer en territoire local enclavé, elle peut au contraire s’affirmer comme étant le chaînon opératoire assurant à l’Ecole son efficacité et sa pérennité. En effet, l’enquête menée et l’action recherche qu’elle a suscitée en matière de formation des maîtres, ont montré l’importance de ce méso-niveau autour duquel peut se stabiliser en permanence l’Organisation scolaire confrontée aux difficultés de ses personnels. Se stabiliser et perdurer c’était jusque là indispensable, mais se parfaire comme support d’un métier dit “nouveau” (MEIRIEU), c’est devenu fondamental.

A l’heure où l’on crie au manque de “pilote dans l’avion” (DUBET, ROCHEX), où les enseignants revendiquent leur autonomie lorsqu’elle allège les contraintes et la refusent lorsqu’elle accroît leurs responsabilités (VIAL), où 15 % seulement de ces enseignants estiment devoir rendre compte à l’institution (HUTMACHER), où le repli sur soi des chefs d’établissement n’a d’autre alternative que l’évitement des responsabilités internes (VAN

ZANTEN) compensé par l'acceptation des sirènes du développement local, où le paradigme charismatique du modèle fort prôné par l'institution (SENORE) est plus inhibant que formateur, il est temps de redonner confiance aux enseignants en cette Science de la complexité des faits humains d'éducation qui est la leur (IMBERT).

Les interactions que j'ai pu initier en formation continue et en formation initiale, ponctuellement ou de façon suivie, montrent que l'enquête inaugurant cette étude était loin de révéler la possibilité d'autant d'échanges réflexifs et de projets, c'est à dire d'occasions de pouvoir se représenter l'inactuel et d'imaginer le temps du futur (BRU et NOT). C'est dire que le niveau Circonscription opère, interface qu'il est entre la (?) réalité de l'Ecole et l'irréalité de son administration. Du contexte qu'il offre potentiellement peut naître, pour tout enseignant, l'estime de soi (LELORD, ANDRE) qui est connaissance par soi (ARENDE) à travers l'Autre, engagé dans la même évaluation recherche (PROST).

C'est à ce niveau qu'il apparaît possible, loin d'un monde de fiction déifiant le génie de la méthode (PERRENOUD), de modéliser des systèmes complexes (LEMOIGNE) sans bien sûr imposer des formes déjà organisées qu'il suffirait d'assimiler ou de reproduire (DUPUY). Il s'agit d'aider les enseignants en charge de leurs élèves en classe (SENORE) en apprenant avec eux, parmi ou à côté selon les moments, à obtenir le plus d'effets possible pour le moins d'efforts inutiles (FERRIER).

Au contraire d'une "galère" qui apparaît comme un système ouvert et instable dans lequel les acteurs circulent jusqu'à leur épuisement (DUBET), l'espace intermédiaire de la circonscription peut se prêter à la co-construction de cet équilibre relationnel qu'est l'homéostasie, qui voit deux partenaires en prendre un troisième comme enjeu pour une action finalisée (PERRET-CLERMONT) ; ici, nous penserons spontanément au tutorat facilitant l'entrée dans le métier, processus simple qui, néanmoins, fait que l'organisation est apprenante (MALLET) et qu'elle peut effectivement exister et prospérer comme un système vivant qui construit son monde (CASTORIADIS).

Jusqu'alors tiraillé entre l'instrumentalisme et la dramatique (G. FERRY), victime objective de l'imputation (CICHELLI), l'enseignant aux prises avec la "difficulté scolaire" peut être amené par la circonscription, par alliance de déterminisme interne et de "liberté" propre (MORIN), à construire véritablement son autonomie.

L'évaluation comme fondement de valeurs (BARTHES) n'est pas pour autant exclue, et le formé, au gré de son expérience valorisée dans ses réussites, deviendra successivement

agent, acteur, auteur (ARDOINO). La mise à profit de ce niveau d'interactions peut donc permettre de sortir de ce qui apparaît souvent comme un univers d'irresponsabilité sociale (BOURDIEU) au sein duquel, en outre, le capital culturel (professionnel) de chacun (idem) est définitif.

La circonscription, alors que l'on peut parfois chercher en vain le projet social apparent (OLTRA), est censée être un terrain non pas d'expériences mais d'aventures où nourrir des finalités humaines et humanistes: "la question est de savoir ce qu'il advient de l'humanité de l'homme quand il est privé de tout destin." (KERTESZ). La circonscription est bien, de fait, porteuse du destin de l'enseignant et, partant, de celui de plusieurs milliers d'enfants...

Reportons à présent à notre cadre d'action privilégié notre analyse de **l'autonomie**, dont **l'exigence** s'est imposée dès l'enquête initiale de circonscription . Sans la développer outre mesure, je poserai ici une sorte de "métaphore du terrain de foot-ball" : celui-ci n'est, pour le profane, qu'une surface rectangulaire **homogène** dont chaque mètre carré équivaut aux autres. Mais il est pour le joueur chevronné, un système de **possibles**, personnels ou/et communs, qui se conçoivent à travers le jeu, en fonction des zones **d'action, d'interaction ou de contre - actions**, zones qui s'articulent pour constituer l'ensemble "terrain" dans sa complexité. **(a)** Ainsi, évoluer dans la "surface de réparation" ne se limite pas à se déplacer dans un sous-rectangle : selon que l'on est goal, attaquant ou défenseur, **l'autonomie de chacun**, la responsabilité sur laquelle repose **la valeur d'ensemble** du jeu et dont ce chacun entend faire preuve au mieux, n'est pas la même. (Outre ce que je développe ici, l'intérêt du "niveau circonscription" sera réaffirmé au chapitre 4-3-7, p. 211)

La **circonscription** a, de même, ses **sous-espaces** potentiellement porteurs d'**actancialité spécifique**. Et si l'implication de chacun, dans son carré, mais surtout dans son rôle, au coeur du **projet** de l'équipe éducative, n'est pas responsable et autonome, c'est que **l'inspecteur-entraîneur** accepte et valide la discrète réalité du "bottage en touche".

4-1- Engager les processus d'une autonomisation systématique

En premier lieu, il résulte donc de ces approches définitionnelles que "l'autonomisation" n'exonère pas de toute *obligation*, sachant qu'il est plus exigeant de se référer à des *valeurs* praxiques, les siennes, intégrées par auto et co-construction, qu'à une programmation externe à "suivre"-quelques "traces" laissées suffisent- sur manuels "consommés". C'est préférer, à une *obligation par contraintes*, une *obligation par engagement*, et une autre *évaluation*. (1)

4-1-1 -L'autonomisation : ni par décret, ni par habitude formelle, ni pour abandon

L'**autonomie** n'a pas non plus pour spécificité d'exclure par avance toute situation de *difficulté* ; comme la *réussite*, elle devient **relative**, telle la panne d'un processus relationnel qui surmobilise les acteurs (formés, formateurs) mais ne met nullement en cause les personnes, ces agents parfois abandonnés à une *soi-disante autonomie* qui les expose douloureusement. Une telle *autonomie, décrétée ou prescrite* -"soyez autonomes !"- (2) peut

1) Cf L'évaluation comme "*fondation de valeurs*" pour R. Barthes, *Ecrivains de toujours*, Seuil, 1975.

2) K. Chatzis, idem, 1999, p 28.

Interaction productive quand les ensembles se font systèmes et contre-action -frein et réaction- quand les ensembles se font sous la contrainte et/ou de façon formelle, en un temps professionnel vécu comme "en plus" et concédé. Ici, trois extraits de comptes-rendus à l'inspection : un de R.P.I (fondements numérico-géographiques) et deux de Réseau d'écoles rurales (fondements géographico-stratégiques, contre "l'isolement" et pour la mutualisation des moyens et des projets). Dans les meilleurs des cas, la continuité des apprentissages (GS/CP, CM2/6°, cohésion intra-cycles et cohérence inter-cycles 2 et 3) et surtout les projets interactifs (correspondances, co-écriture, autres co-productions) sont ainsi remarquablement favorisés.

3° Résultats des évaluations CE2 :

- Information sur le rôle et le contenu.
- Explication de l'exploitation des résultats au niveau du RPI.
- Information sur la rencontre individuelle des familles concernées.

4 PROJET D'ECOLE ET PROJET DE RESEAU:

Le projet d'école est en suspend en raison du projet de réseau.

Quelques activités sont conservées dans les classes.

Projet de réseau:

-cycle 1: exposition téléthon le 6 décembre à la salle polyvalente de M

Rencontre des écoles le 16 novembre à M

Danse au deuxième trimestre.

-cycle 2: chants et danses au premier trimestre, théâtre au deuxième trimestre.

-cycle 3: jeux intellectuels et sportifs au premier trimestre au profit du téléthon, théâtre au deuxième trimestre.

• Evaluations CE2 :

Les enseignants concernés font un bref rappel du principe de fonctionnement : les acquis de cycle 2 en mathématiques et en français sont évalués pendant une semaine au mois de septembre.

L'objectif est de cibler les difficultés des élèves afin de pouvoir les retravailler.

Pour les CE2 de B, les résultats sont honorables : 66 % de bonnes réponses en français et 66 % en maths. Les principales difficultés sont : la résolution de problèmes en maths et la compréhension en lecture.

• Cross :

- Les élèves du CP au CM1 seront réunis pour participer au cross de circonscription à M le 10 au mois d'avril.

- Les CM2 ont participé au cross de M avec les 6° du collège M dans la matinée du 10. Ensuite, ils ont passé le reste de la journée au collège : repas, intégration dans une classe de 6° et entretien avec la principale.

2) RESEAU RURAL: PREMIERE RENCONTRE

Il y aura, comme les années précédentes, trois rencontres (une par trimestre).

La première rencontre aura lieu le:

* samedi 16 novembre à la maternelle (arts visuels) afin de préparer l'exposition qui aura lieu le vendredi 6 décembre à 17H00, dans la salle polyvalente de M, au profit du téléthon (urne pour les dons);

* vendredi 6 décembre (après-midi) à R pour le cycle 3: épreuves sportives et jeux intellectuels au profit du téléthon (urne pour les dons);

* samedi 14 décembre à R pour le cycle 2: chants et danses.

se limiter à une relation univoque et *manégériale* (1) instituée par l'inspection. Si le système éducatif doit "tourner" **coûte que coûte** et **sans heurts** afin que soit assurée la fameuse "continuité du service public", et si les unités révolutionnelles ne manquent pas qui traduisent les scissions de ce mouvement perpétuel (rythme annuel, succession des politiques ou des "styles d'inspecteurs", renouvellements des manuels, etc.), ce n'est pas cette habitude formelle qui régit l'**autonomie** à laquelle aspire le **praticien réflexif**. "*Démocratiser l'école, ce sera désormais opérer une révolution copernicienne dans la pédagogie, qui fasse de l'élève, de ses besoins et de ses capacités actuels, le centre du système scolaire*" (2) : ce sont donc d'autres *périodes* communicationnelles, vécues en dispositifs de formation continue qui sont censés pouvoir *aider à enseigner plus, à changer assez pour "qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels (du) programme de formation."* (3).

4-1-2 -L'autonomisation : *auto-évaluation* et *auto-régulation* autorisées

De même que l'élève régresse auprès d'un maître exclusivement **animateur** ou **instructeur**, l'enseignant-se-formant régresse sous des "vérités" révélées, **hétéronomisantes**. Son autonomie d'acteur, non pas d'agent mis sur orbite dans le carré de sa classe, l'aide à conscientiser les **valeurs** étayant les **règles** qu'il s'est données. Son engagement dans la durée, *s'il est auto-régulé*, trouve une orientation dans les visées qui émanent de son "*auto-évaluation (...)* pièce maîtresse de tout le dispositif pédagogique" (4), et sous-tendant les formats de communication qu'il construit auprès d'élèves et de formateurs **ressources** : "*l'auto-évaluation et l'auto-régulation comme apprentissage de l'autonomie*". (5) Pour ce faire, **relativiser** l'avis sentencieux des contrôleurs, vérificateurs et autres conseillers dont le savoir faire et la posture ne lui permettent pas de co-construire son "**autorisation**". (6) (a)

1) Renvoie à *entreprise de production*, dont l'origine est *manéger*, soit *dresser un cheval dans un manège*.

- Cf J. Ardoino, "*L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*", *Pratiques de formation*, avril 1993, p 16-34.

2) Ph. Raynaud, "*L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif*", *Pouvoirs* n°30, Septembre 1984, p 55

3) L. Allal, "*Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application*", et J. Cardinet, P. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* : Berne, Peter Lang, p 129-156, 3^e éd. 1983, p 132

4) G. Nunziati, "*Pour construire un dispositif d'évaluation formative*", in *Cahiers pédagogiques* n° 280, p 47-64, 1990, p 57.

5) M. Vial, *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, L'Harmattan-Défi formation, 2000, p 163.

6) "Agent, acteur, auteur", que doit devenir successivement le formé, Cf J. Ardoino, "*L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion*", *cahiers de l'ISP* n°19, 1992, p 125-149.

Situation d'écriture en stage court "accompagnement de l'entrée dans le métier" pour un enseignant "PE3" ou Titulaire 1^o année. L'inviter à expliciter simplement ses réussites et ses "difficultés", en proposant de structurer sa réflexion autour des deux grands axes "relation" et "enseignement", c'est surtout l'inviter à "s'autoriser", c'est à dire à devenir (de) lui-même auteur de la mise en mots qui est susceptible d'éclairer au mieux sa propre pratique quotidienne. De cette autorisation dépend son autonomie professionnelle qui ... dépendra en grande partie de celle de ses élèves, objectif auquel, d'emblée, une large place est réservée.

Ecriture diagnostique

Nom: prénom :

Classe : Ce.1 Ecole :

1) Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces :

1-1 Relation éducative :

- ⊕ - attribuer plus d'autonomie et de responsabilité aux élèves
 - mise en place d'un tableau de services
 - mise en place d'un tableau " lorsque j'ai terminé mon travail, je peux -"
- ⊕ - s'approprier l'espace de la classe
 - mise en place d'une bibliothèque au fond de la classe (qui était "vide")

1-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

- former des groupes de niveaux (autonomes / avec aide de la maîtresse)
 - utilisation plus importante du tableau ex. écriture des devoirs dès le matin sur un tableau
 - punitions = les élèves viennent écrire leur prénom et un bâton.
 - exercices de la journée écrits à l'avance.
- "bon" déroulement d'une séance : exercice de découverte au tableau, construction de la trace écrite par les élèves (dictée à l'adulte), exercices écrits de structuration.

2) Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera ma pratique:

2-1 Relation éducative :

2-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique) :

- difficulté de mettre en place des activités de groupes "autonomes"
- problèmes en EPS : que faire lorsqu'on n'a pas de matériel ?
en musique : trouver des activités intéressantes et variées.
- tendance à être parfois trop "directive" pour gagner du temps dans les séances.

4-1-3 -Un système non pas ouvert et instable, mais auto-éco-organisateur

L'engager dans ce processus d'*autorisation* (1), d'intelligence interactionnelle, qui interfère **entre autonomie et évaluation**, c'est viser à voir s'opérer en lui un *changement* qui assure continuité et maintien de son **intégrité**. Au contraire de l'abandonner sur "*une galère qui apparaît comme un système ouvert et instable dans lequel les acteurs circulent jusqu'à leur épuisement*" (2), c'est le mettre en posture et en situation de réaliser qu'il peut être **auteur de son propre déterminisme** : à la fois **s'autorisant à et autorisé (invité) par**.

-Et cela, de la même façon que, participant d'un système **globalement autonome et auto-organisateur** (3) qui soit garant de **nouveauté**, son élève peut y aspirer à travers lui, ou que ses formateurs aussi peuvent y tendre -lorsqu'ils ont à coeur de faire de l'espace concédé par leurs chefs institutionnels un **environnement générateur d'action communicationnelle**. C'est donc "*par alliance de déterminisme interne et de "liberté" propre que le système auto-organisateur constitue véritablement son autonomie. Le système auto-organisateur (peut être), de lui-même, auto-éco (par l'environnement)-organisateur*". (4) La **circonscription** contextualise ces contextes.

4-1-4 -Une solidarité rendant la difficulté non imputatrice et moins "reproductrice"

De l'axe maître / élève dépend l'axe maître / conseiller, de l'interaction à la crise. Cette systémique se régule donc sur trois niveaux (il peut arriver que le formateur de formateur ait à communiquer directement avec le jeune formé) relève d'une certaine **homéostasie**, à savoir un équilibre relationnel dynamique établi entre "*deux partenaires (formé ou formateur) qui en prennent un troisième comme enjeu (ou un champ de compétences) pour une action finalisée qui implique une certaine "solidarité" dans leurs interactions.*" (5) (a)

Cette **constructivité** dans les échanges exclut, ici encore, que la **difficulté** puisse être perçue, ressentie et explicitement évaluée comme étant personnelle, donc **dépersonnalisante**. Elle

1) Comme permettre à l'élève d'entretenir une bonne maîtrise des interactions sociales avec ses pairs, dans l'intérêt même de ses apprentissages, cf J. Ardoino, 1994.

2) F. Dubet, *La galère - jeunes en survie*, Fayard, 1987, p 166.

3) "*Retraduire les concepts "d'autoréférentialité" ou "d'auto-organisation" par ce que je mets sous la notion d'autonomie*", P. Bourdieu, *Réponses*, Seuil, 1992, p 79

4) E. Morin, *Sociologie*, éd. revue et augmentée, Seuil, 1994, p 103

5) A.N. Perret-Clermont, al., "*Processus psychologique, niveau opératoire et appropriation des connaissances*", *Interactions didactiques* n°2, Genève, 1982, p 17.

"Critique des différentes séances, analyse et remédiation trouvées"... cela correspond tout à fait à la ligne qui tente de se dessiner dans mon travail, à ceci près que cette démarche re-constructrice attendue de la stagiaire n'est pas la réponse formelle à une injonction, mais une mise en mouvement autonome qui répond à un besoin mis à jour. Langage, ambiance, relation, écrit : la formatrice est venue "lire" la scolarisation de ces enfants et à travers elle une aptitude à SE former, plus qu'une prestation. Judith est l'une de ces trois anciennes élèves (de cycle 3, école d'application 15, rue F. Coppée dans le 15^e) qui m'ont contacté il y a peu, au bout de...douze ans, pour me dire leur bon souvenir et donner de leurs nouvelles à leur maître d'école..."

IUFM
de l'Académie d'Aix-Marseille

Année scolaire 2 002 - 2 003
Professeurs des écoles stagiaires

Site d'Avignon

Stage de pratique accompagnée du au 2 002
Rapport de stage

Ecole d'Application

Classe : CM1 / CM2

Maître formateur :

Nom et Prénom du stagiaire : Mademoiselle

Judith

Appréciation générale sur l'équipe des 5 stagiaires :

Très bon travail en équipe tant dans la préparation du travail de classe (réflexion sur les objectifs à atteindre, les moyens d'y parvenir, les structures à mettre en place) que dans la réalisation pratique (recherche de matériel et de documents) et enfin dans la critique des différentes séances, leur analyse et les remédiations trouvées.

Groupe qui a permis de mettre en valeur les qualités de chacun tout en les utilisant pleinement.

Prise en compte, au fil des jours, des remarques faites (dans la gestion de la classe : placement dans l'espace, utilisation de la voix et des différents outils permettant de gérer un groupe - conception des fiches : variation des supports et des modes pédagogiques, évaluation ...) avec une volonté de faire et de bien faire.

Très bonne ambiance de travail et de relations.

Tout ceci laisse à penser que chacun saura tenir un rôle actif dans l'école où il exercera.

Appréciation particulière du stagiaire:

Travail très sérieux, de très bons documents écrits (cohérence et pertinence). L'organisation est pensée de manière précise et intelligente. Le matériel donné aux élèves est de qualité.

Le langage est clair et précis.

Un très bon contact avec les élèves. Judith est souriante et agréable dans sa relation avec les enfants ce qui n'empêche une fermeté et une volonté d'atteindre les objectifs fixés, d'obtenir l'ordre et le silence nécessaires à de bonnes acquisitions.

Une meilleure gestion au fil des jours des temps de recherche et des temps de synthèse.

Une meilleure utilisation aussi du tableau pendant les mises en commun.

Dynamique et consciencieuse dans son travail, Judith a permis aux enfants de progresser dans leurs apprentissages.

Très bonne adaptation aux différentes contraintes rencontrées au cours du stage.

Points à approfondir particulièrement :

Au cours du stage, des progrès dans les moments de synthèse ont été réalisés, mais il faudra continuer en permettant, par un questionnement encore plus pointu, la mise en relation des observations et des notions. Bien être à l'écoute des enfants et ne pas hésiter à tirer parti de leurs remarques.

Travailler l'écriture au tableau (non pas pour la qualité mais la rapidité).

Mieux formuler les objectifs opérationnels.

Conclusion :

Un stage très positif. Des exigences personnelles et une analyse très pertinente de son travail et celui des autres. Des qualités évidentes d'enseignante. Je souhaite à Judith une bonne continuation.

exclut que “la panne” dans l’évolution du formé puisse lui être **imputée en propre**, acte qui lui occasionnerait un sentiment d’échec, un mal-être l’incitant à se soustraire, d’une façon ou d’une autre, d’un système jusque-là **le contextualisant**, puisque voué à sa socio-construction. Ce système n’existe bien sûr pas **en et pour lui-même**, et les agents ne l’ont pas clairement à l’esprit, lorsque, contrairement à l’acteur, ils **actionnent sans agir**, perpétuant pour elle-même cette “*institution scolaire (qui) contribue (seulement) à reproduire la distribution du capital culturel et, par là, la structure de l’espace social*” (1).

Cette notion d’**imputation** (2) (a) me semble correspondre à un état de fait qui pourrait à terme, s’il finit par s’instituer ouvertement parmi les agents du système éducatif, fournir un angle d’attaque à la remise en cause de celui-ci, aux plans de son éthique et de sa cohésion :

- **l’éthique**, du fait de l’auto-exclusion produite par le ressenti de la difficulté pour les enfants qui la vivent, l’endurent et l’endossent ;

- **la cohésion**, du fait de ce que des enseignants sont en souffrance eux-aussi, en échec eux-mêmes, attendant une aide constructrice d’auto-régulation qui peut se limiter à un rapport d’inspection obligé-désobligeant, à portée symbolique négative souvent **surdramatisée**, et suivi d’une désimplication qui, par renonciation à **un penser-parler** souverain de ses pratiques, constitue pour le système imputateur -où rien ne **se dit**- une faiblesse imparable.

Cet “acte d’imputation met en demeure l’individu de répondre de ses actes, car imputer, c’est mettre sur le compte de quelqu’un une action **blâmante**, une faute, donc une action confrontée au préalable à une **obligation** ou à une **interdiction** que cette action enfreint” (3).

4-1-5 L’obligation fondatrice : issue pour l’agent aux difficultés *non dites*

Il serait facile de lister, d’une part, toutes les **micro-tâches élémentaires**, non intrinsèquement porteuses d’apprentissages, par lesquelles l’enfant réalise cette “obligation” scolaire opaque, aux règles fossilisées dans un **fondamentalisme stérile**. Facile, d’autre part, d’énumérer celles, non d’enseignement, que l’enseignant doit assurer, mais surtout **publier**

1) P Bourdieu, *Conférence à l’université de Todāi* en octobre 1989, in *Raisons pratiques - sur la théorie de l’action*, Points Seuil, 1994, p 39.

2) V. Cicchelli, *La construction de l’autonomie - parents et jeunes adultes face aux études*, Puf, 2001, p 86.

3) V. Cicchelli, *idem*, 2001, p 86

Comme les précédents, cet extrait d'un dossier d'élève de CP pour qui il est demandé un "redoublement" n'arrive sur mon bureau de conseiller pédagogique que fin mai-début juin, et du seul fait que ce "redoublement" est à présent en dehors de la loi. Trop tard pour questionner les pratiques, dans une école où le réseau déclare ne pas signaler... les déficiences d'enseignement pour éviter "la délation" (!). Ici, comme en réponse à ce qu'il vit, l'élève impute à l'auteur, rééducatrice, son échec scolaire. La seule personne imputable de tels faits est le responsable, l'inspecteur, mais l'imputation est stérile et surtout déconstructrice. Seul le questionnement des faits comme difficultés d'une relation d'enseignement -et non échec- doit être institué.

Enfant pris en rééducation 2 fois par semaine depuis la mi-février. (Aidé par le maître E auparavant)

Bon profet de lecteur

Aucun problème de langage

Très intéressé par les livres (adore les histoires)

Le test EACE (collectif CP) révèle une adaptation normale au l'apprentissage de la lecture.

vis : Enfant en grande souffrance psychologique, très perturbé dans sa vie familiale, et qui n'est pas disponible pour entrer dans les apprentissages. (Ne fixe rien, malgré une très bonne mémoire -)

est suivi au C.H.P depuis janvier.

- vit de plus en plus mal son échec au CP, depuis quelques séances devient très provocateur, opposant, pleure, n'accepte plus la Loi en Réed, et semble me rendre responsable du fait qu'il n'a pas appris à lire. (ne range pas - ne veut pas partir.)
attitude qui correspond au moment où il a appris qu'il était susceptible de "redoubler.")

lorsque j'essaie de faire le point sur ses acquis -> refus
(voir feuille annexée) blocage

mai

- dit :

" c' est que des lettres dures que je
connais pas - " Refuse de lire

Se ferme dès qu'on aborde le
scolaire

b . l . m . p . c

r . s . v . t . d

f . j . n .

ti . bi . si . mi . ri

e lit rien - refus -

.GAIF ^{1er. essai} le ^{2e. essai} go ^{3e} papa

dans ne lit pas

avec ne lit pas

le . la
la une

un
une

' écrit rien sous dictée - confond tout

avec constance, afin de pouvoir donner de lui l'image d'un agent **reconnu par l'institution**, quelle que soit, au demeurant, la **compétence formative** qu'il met en oeuvre ou non dans son **rapport à la langue** qu'il enseigne et à celle par laquelle il le fait. Le "cahier du jour", souvent **imputateur**, relève de ces deux niveaux : invalidant pour l'élève noté sans états d'âmes (A 8), et toujours potentiellement désobligeant pour le maître **subissant** une inspection. Citons, comme quasi contre-exemple cet inspecteur pour qui "*la classe - avec son agencement et ses affichages - est le cahier du jour du maître.*" (Séjourner en cette Annexe.8)

Que *valent* donc, pour l'un comme pour l'autre et chacun dans son rôle social, les représentations issues de l'**obligation** fondant l'école ? On pense ici aux effets Topaze et Jourdain qui, aux trois niveaux du système constituent de doux exemples de stratégies permettant à l'institution de perdurer. Cela relève d'un légitime souci républicain qui ne peut cependant se réduire à entretenir une façade et se préserver en lissant la surface sous laquelle sombrent enfants et formateurs en difficulté, **sans langue** pour le dire : un pupitre par enfant, une classe par enseignant, une carrière par inspecteur et l'**organisation scolaire** s'impose, injugeable, aux esprits isolés qui peuvent en être **les victimes culpabilisées**. "Photo constat".

4-1-6 -L' obligation d'une *réciprocité* et d'une *complexité* comme dimensions du réel

Pourtant, "*en instaurant une obligation (l'accueil formatif de tous les enfants) la responsabilité devrait faire appel à la réciprocité*" (1). L'échec d'un enfant, quel et où qu'il soit, est **un échec à partager, (a) collectif et imputable au système** qui entend "le mettre au centre", faute de quoi on peut justement y voir "*un refus de la définition sociale des rôles que doit jouer l'acteur*" (2), un refus de "*l'instituant*" au profit de "*l'institué*". (3)

De même, c'est bien à l'appareil institutionnel, **justement immuable mais souvent inerte**, que devrait renvoyer l'échec d'un formateur prêt à tout donner à "*l'enfant*" mais confronté à la **complexité de l'entité classe**. Cette **complexité** est une dimension de sa réalité professionnelle, et il lui faut "*réapprendre à penser pour penser la complexité (en évitant cette mutilation simplificatrice qui s'exprime là où règne un maître mot qui unifie et explique tout (et en mobilisant au contraire) des notions antinomiques*"(4).

1) V. Cicchelli, idem, 2001, p 86

2) A. Touraine, *Le retour de l'acteur, essai de sociologie*, Fayard, 1984, Fayard, p 166.

3) A. Touraine, idem, p 98.

4) E. Morin, "*Messie, mais non*", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, p 254-268, Seuil, 1990, 1990, p 264-265.

BULLETIN TRIMESTRIEL

2ème trimestre

NOM : Prénom :
 Cycle II Cours Préparatoire
 Ecole.
 Instituteur :

	A	VA	NA
LECTURE			
reconnaissance auditive d'une syllabe	●	○	○
reconnaissance visuelle d'une syllabe	○	○	●
maîtrise de la combinatoire (associer des syllabes)	○	●	○
compréhension de texte et questionnaire	○	●	○
Lecture d'un tableau à double entrée	○	○	●
Grammaire : classer les mots (nom , mot outil , verbe)	○	○	●
EXPRESSION ECRITE			
maîtrise de l'acte matériel d'écrire	○	●	○
remettre dans l'ordre des mots	○	○	●
production de phrases autour d'une illustration	○	○	●
dictée non préparée de syllabes	○	○	●
EXPRESSION ORALE			
dire de mémoire un poème	○	○	●
participation orale	○	○	●
CALCUL MENTAL			
dictée de nombres jusqu'à 50	○	○	●
calcul rapide : addition , soustraction (résultat < 15)	○	●	○
ACTIVITES NUMERIQUES			
récite la suite des nombres jusqu'à 50	○	○	●
reconnaître l'écriture littérale (en lettres) d'un nombre	○	○	●
s'approprier les signes > et <	○	●	○
soustraction : enlever beaucoup	○	○	●
organiser des collections de plus de 10 objets	●	○	○
comptage de collections : les objets groupés par 10 sont masqués	●	○	○
faire la somme de plusieurs 10 en évoquant des collections organisées	●	○	○
GEOMETRIE			
déplacement sur quadrillage avec décodage d'un message	○	○	●
analyse de formes	●	○	○

7
7
9

DECOUVERTE du MONDE	<i>peu concerné</i>
----------------------------	---------------------

Education Physique et Sportive	
Natation	<i>en progrès (vrai évaluation)</i>
Gymnastique	<i>bien</i>

observations du maître	le maître	le directeur	les parents
<i>de très nombreuses lacunes.</i>		<i>Des difficultés qui ne sont peut-être pas uniquement des</i>	

A = Acquis VA = en Voie d'Acquisition NA = Non Acquis



Et si cette complexité ne représente pour lui que la quasi impossibilité de son métier -être initiateur de situations scolaires- alors c'est que ce paradoxe basique de la relation dissymétrique entre **acteur singulier** et **acteur pluriel** ne lui a jamais semblé constituer l'objet clé de sa formation. C'est cela qui nécessite la (re)médiation du formateur de maîtres.

4-1-7 -Formateur de maîtres *autonome* : *acteur autorisé* ou *petit commissionnaire* ?

La **complexité** qui fonde ce paradoxe interactionnel trouve sa maîtrise dans l'**autonomie de l'élève**, si vantée, elle-même sous-tendant l'**autonomie du maître**, encore opaque. Et pour faciliter cette double construction, le formateur de maîtres ne peut faire l'économie de sa propre autonomie : nouer, par invention, des interactions réflexives originales, et non pas n'être que "le petit commissionnaire" -même zélé- de l'institution. Son inspecteur assume tant de contrôles, qu' il est par définition le seul co-acteur, "contrebandier", du vécu secret des difficultés locales liées à la **maîtrise pédagogique inadaptée** -un rôle d'acteur tissé pour autrui, de virtualité et de drame intimiste.

Il lui faut **co-entreprendre** cette "quête de certitudes et d'autorisation (avec l') enseignant débordé (...) tiraillé (entre) l'instrumentalisme et la dramatique" "et (lui faire) appréhender les situations *singulières*, leurs multiples dimensions et développements avec la *sensibilité* et la *rigueur* qu'exigent la présence, l'attention, l'ouverture à l'imprévu, la régulation des démarches, la conscience des enjeux, en somme le *sens du drame éducatif*." (1)

4-1-8 -De la *trivialité* de l'agent, au *savoir vivant* de l'*organisation apprenante*

Le maître sait dès lors qu'il existe un "*savoir caché*" (2) : s'il ne peut garantir la spécificité des apprentissages, c'est par **manque d'autonomie** du fait de sa difficulté à "*établir un rapport dialogique*" entre "*didactique et pédagogie*" (3), à "*conduire l'activité à bon port, à maintenir le rythme, le climat, la cohérence du groupe, la continuité de l'action, le sens de l'activité*, (même si, il faut bien l'admettre) *tous les élèves ne disposent pas d'une motivation intrinsèque*" (4), n'ont pas d'**égales prédispositions**, eux-mêmes, à devenir **autonomes**.

1) G. Ferry, *Le trajet de formation*, Dunod, 1983, p 27-28.

2) Cf D. Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Ed. Logiques, 1994.

3) Cf E. Morin, *La méthode*, Seuil, 1981-1995.

4) P. Perrenoud, *L'évaluation des élèves - De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages- Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998, p 138.

Ces **trois postures d'autonomie** respectives, s'entre-conditionnant et s'entre-équilibrant, semblent dès lors s'inscrire dans un système "*vivant (c'est à dire qui) construit son monde*" (1). C'est celui d'une "**organisation apprenante**" (2) qui n'entretient pas cette "*trivialité*" (3) de la posture de l'agent individuel -seul, formé ou formateur- que la difficulté rend "*totallement déterminé et connaissable à partir des connexions qu'il reçoit des autres éléments*"(4), essentiellement, notamment, par les "rapports d'inspection" officialisant son évaluation normative toutes les demi-décennies à travers un **langage a-dialogique**.

4-1-9 -Un théâtre : *jeu et non - normes, expérience vive du fictionnel partagé*

L'intérêt des acteurs réside au contraire dans une **identité commune**, véhiculée par un même **rapport à la langue** de l'Ecole, quasiment **culturelle**, constituée de pouvoir-être **autorisants** et ouvrant sur un savoir-être qui n'est issu ni du conditionnement coercitif ni de la pure construction cognitive. Cet intérêt est accru encore par le partage d'une "*réserve de sens, ce surplus de sens de l'expérience vive qui rend possible l'attitude objectivante et explicative*" (5). Un tel système fondé sur l'**autonomie significative** de ses acteurs méconnaît donc la verticalité systémique, organique, qui voit les experts en didactique agir comme "*les avatars de l'éternel conseiller*" (6) descendant épisodiquement dans le **petit monde** du théâtre scolaire pour y **décréter** la vérité, y maintenir un ordre idéal à valeur prétendûment universelle.

Ce **théâtre vivant** de l'être en co-devenir veut qu' "*au centre il faut placer le vide (et son silence d'attente invitatrice), non les normes, donc l'être humain en tant que sujet face à lui-même.*" (7) et en tant que ménageant "*la place en creux d'autrui*" (8) Il permet "*l'irréductible ontologie de l'être (...), le jeu, un jeu étrange qui produit ses propres joueurs (alors) il faut réintroduire cette notion, la repenser*" (9)... et **se la redire**.

1) C. Castoriadis, "*Pour soi et subjectivité*", p 120, in *Arguments pour une méthode*, colloque de Cerisy autour d'E. Morin, Paris Seuil, 1990, p 118-126.

2) Cf J.Mallet, *L'organisation apprenante*, En question, Actes 3, 2 tomes, Aix en Provence, 1996

3) H. Atlan, *Tout, non, peut-être, éducation et vérité*, Seuil, 1991, p 33.

4) H. Atlan, idem

5) P. Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, II, Seuil, 1986, p 62.

6) P Gillet, *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, Puf, 1987, p 206.(du sanskri *avatri -divinité danseuse descendant dans le théâtre*)

7) A. Touraine, Farhad Khosrokhavarn, *La recherche de soi-Dialogue sur le sujet*, Fayard 2000, p 103-104.

8) P. Ricoeur, idem p 71.

9) E. Morin, idem p 248.

Extrait d'un écrit de stagiaire "P0" (prise de fonction sans formation initiale) : une certaine expérience préalable en matière péri-éducative lui avait donné une confiance en elle qui l'avait incitée à s'exonérer d'une réflexion portant sur les contenus. "Mise en défaut" (par une visite évaluative ponctuelle) à propos de la cohérence et de la clarté de ceux-ci, elle avait perdu sa confiance en elle tant lui semblait vaste, d'un coup, ce domaine de la professionnalité qu'elle ne connaissait pas. Le moyen d'amorcer une spirale formative, lente mais ascendante, fut cette proposition d' "écrire à chaud" la perception de sa propre pratique, pour un temps de classe que je serais venu observer et que j'aurais pour ma part retranscrit, précisément mais sans densité. Cet écrit intermédiaire préparait au mieux nos échanges et la fit actrice de son évolution réassurante.

Prise de parole aisée, cependant, encore des interventions à réfréner (commentaires, "dénonciations")

"Règles" mieux réparties - Règles respectées, raménées par ts.
Les règles sont à rappeler régulièrement

Sont capables de se déplacer sans bruit

Quelques uns essayent de passer inaperçus \Rightarrow interogés pour qu'ils "recherchent"

Pas trop de mains levées au départ \Rightarrow j'interroge ceux qui se "désintéressent" - Phrase collective trop longue ???

♀ écrit : \exists une confusion règle du jeu / (partait)-dennette (Sabrina)

Oral : j'ai parfois des propos compliqués

Ce ne sont pas les Es qui parlent du nb. d'actions, mais le pourraient-ils ? \exists je l'amène

Phrases courtes = spécificité de ce type de texte.

♀ écrit : dire dans la consigne, ce qu'il faut faire quand on a fini - Bien préciser la consigne, voire les écrire au tableau

Exercice de ponctuation (pas seulement !) : personne n'a fait de "sans fautes" - Types d'erreurs :

- incohérence (non sens)
- virgules en surabondance et trop d'actes, ts, dans une même phrase \Rightarrow recours aux virgules pour les séparer

\exists n'ai probablement pas insisté sur le fait que l'on procède ainsi pour ce type de texte (dit l'après-midi durant la correction) De m-, action typique de ce texte

- virgules avec et
- virgules manquantes pour

séparer 2 actions liées à sa condition (...)

Visé de la classe

français

4-1-10 -Des rôles à tenir, avec le doute co-construit du "quasi-chercheur"

Se résumant à sa seule scène, centrale, ouverte et commune, ce véritable **théâtre des opérations éducatives**, suppose plutôt que *"les enseignants (sachent moins se bien tenir que) tenir des rôles qui articulent l'agir et le fabriquer (...) assumer une poïétique de l'éducation."*

(1) Il déborde l'espace classe-école et au bénéfice du **doute** (2) co-construit et co-entretenu, permet l'essor d'une communauté **parlante** de formateurs peut-être *"quasi-chercheurs"*. (3)

Mais pour jouer ce jeu de la co-formation qui suppose bien sûr qu'**enseigner c'est aussi s'éduquer par altération**, (4) il faut -du jeune élève pair ou tuteur à l'inspecteur acteur- le croire **possible**, d'abord, et ensuite **efficace**. Et cela, doit-on reconnaître :

- contrairement à nombre d'**enfants** alignés en un **travail besogneux**, hors-jeu, **acculturés** en quelque sorte, car non aidés *"à construire et à préserver une idée de (leur) propre individualité"* (5) travaillant à **exister**,

-contrairement à maints **maîtres** aussi, **désapprenant au travail** car, "autistes", autant **murés** dans leur quotidien désocialisant que quantitativement chevronnés,

-contrairement à nombre de **conseillers** encore dont le "génie" surplombant, qui est le propre d' *"une activité technique de production et de transformation nourrie de la croyance en une efficacité sans reste"* (6), ne produit chez leurs pairs chargés de classe qu'une **mauvaise conscience paralysante**,

-nombre d'**inspecteurs** enfin, qui, travaillant du regard, s'appliquant exclusivement à oeuvrer assidûment en se montrant des **contrôleurs** perspicaces et **suractifs**, sont d'autant plus intellectuellement isolés, parfois, coupés à la fois à **l'interne**, de leur communauté de circonscription, et à **l'externe**, des projets directeurs départementaux.

1) F. Imbert, *"Action et fabrication dans le champ éducatif"*, p 109 in *Les nouvelles formes de recherches en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice Andasha, 1990, p 105-111.

2) Cf l'opposition *"enseignants dubitatifs / intégristes"* de P. Merle, *L'évaluation des élèves-enquête sur le jugement professoral*, 1996, Puf, p180.

3) Cf J Rose, *Profession quasi-chercheur-(Entretien avec un idéal-type aux confins de la recherche)*, L'Harmattan, 2001.

4) Cf J. Ardoïno et G. Berger, *"Fondements de l'évaluation et démarche critique"*, p 216-222 in AESCE n° 6, 1989, p 3-11 : la communication comme partage, négativité et altération et cf J. Ardoïno, *"L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion"*, in Cahiers de l'ISP n° 19, 1992, p 125-149.

5) J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1996, p 31.

6) F Imbert, op. cité, 2000,

4-2 Courir en autonomie un terrain tissé de réussites régulatrices

Ce jeu de l'apprendre s'apprend, même si, pour emprunter le mot "jeu" au théâtre et judicieusement l'appliquer à l'autonomie pédagogique "il y a beaucoup de gens pour dire qu'(il) ne s'apprend pas (:) les uns, qui méprisent tout apprentissage, rejoignent ici les autres, qui ne croient qu'au génie. Culte de la spontanéité, culte de l'ineffable. Finalement, c'est la même chose. Ce que cette même chose nie, implicitement ou non, c'est le travail, précisément le travail du jeu. Et qui pourrait dire qu'un jeu ne s'apprend pas ?" (1)

4-2-1 -Un jeu appris par le travail... du jeu, comme aspiration à devenir sujet

Lorsque, de façon fugace, l'élève joue à l'évadé ou au maître, que l'enseignant joue à "faire l'âne" ou à "être citoyen de la classe", que le conseiller joue à retrouver ses élèves et que l'inspecteur joue à l'instituteur, on peut ne voir dans ce jeu que la volonté de s'accorder brièvement un drôle de petit supplément d'âme.

Mais on peut aussi y déceler une aspiration -autant qu'une aptitude- à éprouver psychologiquement cette **autonomie** bien souvent réprouvée institutionnellement comme agent - une aspiration à devenir *sujet*. Travailler, comme un Janus **conscient de soi** dans l'avant comme dans l'après situationnel, à se regarder jouer ce jeu de la co-formation ou trans-formation -**se former à travers la formation du formé-**, permet sans doute à l'enfant comme aux professionnels un fructueux retour sur soi porté par une **mise en mots réfléchissante**.

4-2-2 -Pas de figures à reproduire, mais un "manteau d'Arlequin" où se former

Il ne s'agit pas de repli, mais de **clôture pour ouverture**, (a) susceptible de libérer des facultés d'autonomisation, salutaires, légitimes tant il est vrai que "l'environnement n'impose pas, à l'être vivant et connaissant, des formes (ou figures) déjà organisées qu'il suffirait à ce dernier (paisiblement) d'assimiler ou de reproduire telles quelles." (2)

1) Prof. du Théâtre (...)in Sciences Humaines -

2) J.P.Dupuy, *Ordres et désordres - enquête sur un nouveau paradigme*, Seuil, 1982, p 231- (CF aussi R. Bordier, *Nouvelles - L'ordre et autres désordres*, Le Temps des Cerises éd., Paris, 2000.)

Extrait d'un écrit de débutante qui, après une absence durable ayant eu pour effet de dramatiser ses quelques difficultés d'entrée dans le métier, a compris tout l'intérêt de s'adresser ainsi à soi-même pour "faire le point" et prendre acte de ses propres réalisations pratiques, tout en acceptant d'offrir au formateur une copie de ce texte de "clôture pour ouverture" à partir duquel se retrouver pour entamer ensemble la prochaine boucle formative.

Lors de mon appel pour prévenir de mon absence pour des raisons de santé, j'ai eu l'occasion de m'entretenir et de réfléchir sur ma pratique de classe avec Mr. CANTON.

- Même s'il me reste encore beaucoup à apprendre, je pense avoir obtenu beaucoup de réponses à mes questions en analysant personnellement ma pratique de classe et surtout la façon de réagir des enfants à telle ou telle activité...

- J'ai également essayé d'instaurer une bonne relation, une communication ouverte avec les parents d'élèves que ce soit pour signaler un problème ou pour féliciter l'enfant qui le mérite et qui en a besoin.

- J'ai constaté également que mon acharnement à m'assurer que telle ou telle compétence, tel ou tel savoir était acquis était vain. Je croyais que l'on pouvait se rendre compte des acquisitions des enfants aussitôt après l'activité, or il me semble tout à fait évident aujourd'hui que certains élèves ont besoin de temps pour assembler les informations avant de les réutiliser pour montrer qu'il a compris.

- D'autre part, en mettant en place avec Mme l'échange GS-CP, j'ai pu me rendre compte que les grande-section sont globalement prêts à aborder le CP dans les meilleures conditions. La majeure partie des objectifs sont acquis par la plupart d'entre eux.

- J'ai aussi appris à prendre en compte la différence entre les enfants, leur besoin individuel d'encouragement (...)

Dans ce jeu **portes ouvertes** qui exclut l'inertie du dormir en paix et entretient au contraire la culture du **conflit** (1) **auto-socio-cognitif**, ce qui est à "*aimer n'est (spécifiquement) qu'un leurre, un manteau d'Arlequin* (pour en référer au thème de l'enseignant-acteur), *un simulacre d'objet.*"

Ajoutons que "*ce transfert n'est qu'une "arlequinade" puisqu'il se développe entre (le formé) et Arlequin, mais l'acteur de la formation n'est pas Arlequin, donc (n'est) pas impliqué réellement et (son auteur est) libre également de ce fait.*" (2) Elève ou adulte, ce jeu ne le forme pas, **il s'y forme**, par ses représentations, en pratiques et en **paroles**.

4-2-3 -Un gain spécifique : moins de contraintes, mais aussi plus de responsabilités

Pour entrer, formateur- formé, dans ce jeu, "*il est nécessaire d'abandonner deux ou trois choses auxquelles trop de gens donnent trop d'importance : le désir de **maîtrise**, la foi dans les **outils**, la survalorisation du **rationnel**, la **peur** de ce qui va advenir.*" (3). Il s'avère donc indispensable, pour le **garant** des processus effectifs de formation, de "*redonner confiance aux enseignants en cette **science de la complexité des faits humains d'éducation** qui est la leur.*" (4) (a)

En effet, le **faire maîtrisé** n'est pas dans le simple : "*le simple dont on nous vante sans cesse la supériorité en art (me) paraît lisse, imprenable. Le **complexe** au contraire, pour peu que je cherche un peu, m'offrira toujours une **entrée**, ici ou là, entre deux de ses plis*" (de manteau d'Arlequin). (5)

Sinon qu'évaluer dans la *pseudo-émancipation* de ces enseignants qui "***revendiquent** leur autonomie lorsqu'elle allège les contraintes, (et) la **refusent** lorsqu'elle accroît leurs responsabilités ?*" (6)

1) A l'image d'une "*sociologie sport de combat*"? Cf P. Bourdieu, Colloque de Cerisy, 2001.

2) J. Filloux, *Du contrat pédagogique - le discours inconscient de l'école*, l'Harmattan, 1996, p 324. .

3) M. Vial, "*Deux modèles de l'évaluation, la régulation cybernétique et la régulation systémiste*", p 57 in *Educations* n °12, octobre 1997, p 52-57.

4) Cf F. Imbert, 1985.

5) D. Mesguisch, "*Entretien avec*", p 20, *Le Monde de l'éducation*, n°299, janvier 2002.

6) M. Vial, "*L'autonomie au travail, déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?*", p 15, in *L'autonomie de l'enseignant*, Cahiers pédagogiques n° 384, mai 2000, p 14-19,

Extraits : quatre "conclusions" de mes "rapports de visite" à des PE2 en "stage de responsabilité" ; ces textes sont adressés à l'Institution dans le but de lui manifester qu'un suivi formatif est bien en cours, croisable avec celui d'autres formateurs. Et copie est adressée au stagiaire, ce qui complexifie le ton "destinatoire" à adopter, finalement presque déictique ici. "Complexité", c'est aussi le propre des "qualités" (?) que ces jeunes ont à développer : "présence, respiration, sérénité, solidité, implication, dynamisme, générosité, attention..."

Bien que "victime" d'une pratique foisonnante et trop prenante en termes de présence magistrale et de suivi multiple, Je a montré à travers l'entretien réflexif qu'il lui serait facile de mieux sérier ses objectifs et d'introduire des temps de "respiration".

Elle a fait montre d'une certaine facilité et d'une grande sérénité dans son encadrement d'un groupe très hétérogène. L'entretien a montré qu'elle est tout à fait capable de revenir sur son travail et d'y introduire des variables significatives. Pratique solide.

Me a fait montre d'une grande implication dans le "penser-faire" de ses interventions, ainsi que d'une concentration forte, prônant l'assurance et l'efficacité. Pratique très formative, certainement.

Bonne pratique de classe extrêmement dynamisée, généreuse et attentionnée, qui, outre le souci d'enseigner efficacement, met en œuvre également celui de l'expression langagière, corporelle, esthétique, dont ces jeunes enfants peuvent tant profiter ! Félicitations.

4-2-4 -Ni tout théorique, ni tout pratique, mais une théorie de l'activité du sujet

Comment, en outre, appréhender le fait bien établi et fort préoccupant, constatable à chaque début de stage (**a**), que seulement “15 % des enseignants estiment avoir à rendre compte à leur institution”? (1) Ou encore que, d'une façon générale, ils rejettent radicalement le “**trop théorique**”, alors qu'il n'y a peut-être “rien de plus pratique qu'une bonne théorie” (et) que nous manquons, en particulier, de théories de l'activité du sujet” ? (2)

La réponse ne se situe sans doute pas dans l'acceptation, par l'institution comme par la société parentale, d'une certaine déviance enseignante **oublieuse** de son **mandat** contractuel ; elle n'est sans doute pas non plus, inversement, dans le **procès** fait aux formateurs par ces deux instances, qui, ignorant l'indéniable déterminant social de l'échec scolaire, imputent celui-ci, et donc la responsabilité des inégalités sociales, aux seuls acteurs de l'école même *en projet*.

4-2-5 Ce mandat : une “liberté de contrebande” faite d'urgence et d'incertitude

Qu'évaluer, donc, de l'**activité du sujet** dans les multiples stratégies de formation, illusoires ou émancipatrices, gagnantes ou perdantes -pour soi comme pour l'autre- sachant comme est grande leur diversité hétéroclite, rendue possible par cette “liberté de contrebande” (3) consensuelle qui ne lèse, finalement, que le jeune enfant condamné sans recours, sans alternative recherchée **réellement**, et **sans contrepartie**, - ni matérielle ni symbolique ?

Même si **former** c'est souvent **projeter sur** et parce que cela suppose d' “agir dans l'urgence”, de “décider dans l'incertitude” (4), l'évaluation de ce processus trouve **en elle-même** son propre objet. C'est dire que son essence ne réside pas dans la mesure techniciste des prestations **écrites** des élèves, ou dans le **jugement évasif** des carrières des enseignants, ou dans la validation négociée des missions des conseillers pédagogiques :

1) W.Hutmacher, “A qui rendre compte du travail enseignant?”, *Educateur* n°9, 1996, p 10-11.

2) R. Goigoux citant Kurt Lewin, “Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer : les apports de la psychologie ergonomique et de la didactique”, p 92, in L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré, p 74-92, colloque rue Descartes, mai 2000,

3) Cf P. Perrenoud, “Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement”, *Perspectives*, vol XXVI, n°3, sept 1996, p 543-562.

4) Cf P. Perrenoud, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, 1996, 1999.

Cinq extraits d'écrits "évaluatifs" d'après stage permettant à l'Institution, à terme, de pouvoir donner à penser que l'organisation ultérieure des stages ne se fera pas sans consultation des maîtres. Sachant qu'il s'agit encore, ici, de "l'accompagnement de l'entrée dans le métier" des Titulaires deuxième année, il est notable que, faute d'avoir par avance cherché à "nourrir" ce stage de deux jours des éléments toujours significatifs qui sont produits par la relation formative personnalisée, il peut arriver (la première inspection approchant) que ces moments trop brefs passés en grand groupe expriment : le refus du "théorique" (engageant à concrétiser) et de la problématisation partagée excluant "liberté" ou "modélisation" régressive.

1°) Début de Stage

Attentes par rapport à l'offre de formation :

- Échanges entre collègues
- quelques interrogations ~~à~~ en suspens à résoudre.
- réfléchi sur améliorations de ma pratique.
- réfléchi sur des projets.

1°) Début de Stage

Attentes par rapport à l'offre de formation : Les objectifs n'étaient pas clairement précisés dans le texte de la convocation.

Suggestions ou remarques :

Organiser des visites dans des classes sur thème précis, à l'image des stages PB₁, afin d'étudier ou d'approfondir nos pratiques.

Suggestions ou remarques :

il serait très constructif d'aller dans des classes avec maîtres formateurs.

2°) Fin de Stage

- Avis sur les contenus :

- 11^e journée piscine très intéressante et très formative.
- AIS : intervention nécessaire pour remettre les idées au clair sur tous les sigles.

- Avis sur le dispositif pédagogique :

- Manquerait un moment libre pour échange libre entre collègues débutants

l'évaluation, indispensable à toute *recherche analytique* (1) du *sujet* se co-construisant, consciente et sensée, dynamique et orientée, réside dans la création de valeur **avec** soi-même.

4-2-6 L'écueil du "nouvellisme", pseudo-valeur usée de la déclaration d'intentions

Il ne s'agit pas d'une valeur décrétée, corrélant une trivialité douce ou destructrice selon les cas, mais d'une efficience en être ou en actes de **soi, acteur, pour soi, sujet, à travers l'autre, auteur**. Ainsi les choix appliqués à certaines épreuves du concours de recrutement des P.E., s'inscrivent dans cette voie de la **valorisation** qui relève d'avantage, de **l'identification et de la socialisation des réussites**, que de "l'Innovation". (a)

On peut estimer que "le *nouvellisme* est une constante (stérile) de l'histoire de l'éducation. Revendiquer qu'on fasse du neuf (innove) parce que les choses se passent mal est une vieille réclamation. Annoncer qu'on va faire du neuf (innover), qu'on va voir ce qu'on va voir, est une antique proclamation." (2)

L'Innovation semble donc, le plus souvent, se résumer à une vertueuse **déclaration d'intentions**, à l'"*annonciation*" (3) d'une **nouvelle nouveauté** dont la première visée politique est un ajournement par lequel l'institution promet de chercher dans l'avenir **la réussite de son école**.

4-2-7 -Mieux qu'une "innovation" numérisante, l'élucidation des réussites

Pourtant, depuis un siècle, "miraculeusement" parfois, l'école réussit... là où elle entend réussir, en **disant** ses réussites. Car les dire, c'est **enseigner LA réussite**, la mettre en signes ; mais c'est aussi évaluer, attribuer de la valeur à **ceci** et donc n'en pas accorder à **cela**. Et cette démarche, qui consiste à effectuer et **surexposer** des choix éthico-techniques appliqués aux pratiques élucidées, suppose apparemment un inconcevable "courage" politico-institutionnel.

Une recherche aujourd'hui fructueuse doit s'appliquer à **la réussite du sujet apprenant** et sa "nouveauté" résidera sans doute moins dans son objet que dans sa **force d'investigation** et sa diligence à **socialiser** ses résultats, capables alors d'enrayer l'actuelle déclaration

1) Cf A. Touraine et F. Khosrokhavar, Fayard 2000

2) Cf "Nouvelle, vous avez dit "nouvelle"?", Cahiers pédagogiques n°395, juin 2001, cf p 31-33.

3) Soit une annonce forcément *symbolique*, qui est *instituée de fait*, mais n'ambitionne que peu de devenir *instituyente*.

Propositions pour l'analyse de production d'enfant

Emplois corrects de désignateurs

- a- 1.1: Elle : le référent exprimé dans la phrase précédente (la voiture) contrôle jusqu'au elle cité une progression à thème constant (*la voiture* s'ébranla, *elle* se mit, *elle* allait) en position de sujet ; aucune ambiguïté.
- b- 1.1 : la : le nouveau thème introduit par <il> ne pose aucun problème d'interprétation : aucune concurrence puisque le genre est différent.
- c- 1.2: le volant : anaphore associative de voiture, thème de la phrase précédente. S'emploie donc à juste titre avec un article défini .
- d- 1.2: la voiture : reprise partielle du référent <la voiture> (ou mieux : reprise du référent par une anaphore lexicale fidèle) . Souci de précision (dans la reprise du premier thème), après une interruption.
- e- 1.4: l'un des enfants : le texte de départ présente toujours les enfants dans leur ensemble pluriel(les enfants/ils); ici focalisation sur un élément du groupe présentée sans ambiguïté , le pronom indéfini étant précisé par un complément .
- f- 1.4: du volant : cf. l. 2
- g- 1.4: Il : (progression à thème constant) ; le référent < l'un des enfants > est thème de la phrase précédente; thème humain en position de sujet, ne peut entrer en concurrence avec <volant> pourtant de même genre et de même nombre .
- h- 1.5: la pédale de gauche: anaphore lexicale (associative) d'un référent maladroitement introduit <il y en a trois>; sa précision justifiée par le contexte rend l'interprétation très claire .
- i- 1.6: Ca : anaphore pronominale dont le référent est l'action décrite dans la phrase précédente: continuité parfaitement assurée . ou pronom démonstratif anaphorique
- j- 1.6: celle du milieu : anaphore constituée d'un pronom démonstratif précisé par un complément; l'anaphore pronominale évite la répétition de <pédale> (+ voir n°h)
- k- 1.7: les enfants : anaphore lexicale fidèle justifiée par l'éloignement du référent.
- l- 1.7 les : anaphore pronominale dont le référent est le dernier GN donné .
- m- 1.7 ils : id
- n- 1.7: une baffe : introduction d'un nouvel élément, donc article indéfini justifié.

Emplois incorrects de désignateurs

- a- 1.1 : il (*il* ne pouvait, *il* touchait, *il* tournait) : anaphore pronominale, ou pronom personnel anaphorique, d'un référent non exprimé. Le GN pluriel <les enfants> ne peut servir de référent.
- b- 1.5: en/ les trois : anaphores pronominales d'un référent non exprimé
- c- 1.6: le père : d'une part, le personnage désigné, absent jusqu'à ce point du récit, n'est pas introduit par le contexte; d'autre part, cette désignation par le lien de parenté nécessite l'utilisation d'un adj. possessif (anaphore associative) de façon à préciser avec qui s'établissent ces liens .(Introduit une rupture thématique, source d'incohérence.)
- d- 1.6 et 7 : la (*la* chercha, *la* trouva) : anaphore pronominale dont le référent probable <la voiture>, selon le contexte, n'est pas précisé; de même nature et de même nombre que l'anaphore précédente <celle du milieu>, il y a concurrence et donc ambiguïté .

je et tu : émetteur et récepteur identifiables uniquement par le contexte : c'est <l'un des enfants> ; l'emploi de <je> et de <tu> pour désigner l'émetteur et le récepteur est correct, mais la situation de communication n'est pas explicitement précisée .

**Repérage correct des 8 désignateurs = 1/4 pt. Si 1 erreur ou 1 absence dans le repérage : 0,5/4
- + 0,5 pt par analyse exacte**

cumulative de difficultés gommées par **les moyennes numérisées** que produit **la machine** -et non l' "outil"- informatique.

Elle mobilise par son appel à considérer que le sujet **apprend en se formant**, à lui reconnaître le droit à une conscience de soi prospective, à lui revendiquer une souveraineté socio-intellectuelle acquise par **altération**, c'est à dire une capacité à **l'auto-évaluation** permanente qui s'opérationnalise -bien, ou tant bien que mal- par ses interactions avec l'Autre en contexte.

C'est une **autorégulation toujours complexe** qui, en situation, se voit ouvertement ou non, très clairement ou peu, autorisée par le garant d'une formation entendue comme **réussite amorcée**. Elle est annonciatrice d'autres réussites dont trouver les champs et les situations, pour soi et pour autrui, avant de les **dire en partage**, pour continuer à apprendre du fait même de ses pratiques réfléchies d'enseignement.

4-2-8 -A circonscrire : démocratisation par le lien social, éducation promue

La mise en question de l'incontournable "*bâtardise de la "psychopédagogie"* ne peut donc plus amener à dénier qu'enseigner aujourd'hui c'est "*démocratiser l'école, c'est créer du lien social(...). Faire classe, ce n'est pas seulement enseigner à trente élèves, c'est enseigner à trente élèves simultanément, (...) faire preuve d'une double compétence, tout à la fois psychologique et pédagogique*" (1)

Par conséquent, pour **se réaliser**, l'éducation à l'autonomie est à **circonscrire**, en **compréhension** mais aussi en **extension** ; étant donné les structures de l'administration en vigueur cela suppose que la **promotion** de cette éducation puisse trouver ses ressorts autant que son inspiration dans son homologue, complexe elle aussi, qui réside dans les liens à créer par **l'équipe de circonscription**.

Cette dernière tend à **mobiliser**, en les reliant, les 3 ou 400 maîtres dont elle administre les fonctions ; elle peut en outre **optimiser leurs pratiques**, pour peu qu'elle puisse connaître et promouvoir **la valeur** de cette autonomie auto-régulatrice qui est la mieux à même de les aider à assumer tant de "*variations imprévues et inexpliquées (...)* et apparemment contingentes". (2)

1) Cf H. Terral, *La psychopédagogie : une bâtardise ?*, IUFM Toulouse / CNDP, Plon, 1994.

2) J.P. Dupuy, 1982, cf p 116.

4-2-9 - Un espace d'inter-équilibration des compétences autorégulatrices des acteurs

"Eveiller la curiosité des maîtres", "les encourager à oser" "dans une logique d'échange et de mutualisation" (a) pour "une mise à disposition de tous" et avec "un suivi d'indicateurs" (1) co-construits par des sujets se révélant dans leur quotidien d'acteurs : autant de clés à actionner, de l'élève à l'inspecteur.

Ces clés permettent de dégager la **relation formative** de son "monde de fiction" et de sa foi en la toute puissance univoque de ce "génie de la méthode" (2) qui, souvent sans partage, règne dans les "cahiers de l'élève" et autres "merveilleuses" dupli-fiches. Et elles permettent en outre de **l'ouvrir très ordinairement** à toutes les alternatives d'inventions qu'il conviendrait de considérer doublement comme toujours **souveraines** et comme toujours **provisoires**, puisque localement conçues mais **indéfiniment enrichissables**.

C'est dans **l'inter-équilibration** des compétences autorégulatrices de l'élève, du maître du "formateur de maîtres"(et de l'inspecteur ?) -le premier et le troisième n'étant pas condamnés à ne jamais communiquer entre eux,- rappelons-le-, que peut se construire **une culture sans complexes** de l'accueil **systémique et systématique** d'un "imprévisible (toujours) possible", d'une "émergence (toujours) plausible du nouveau (inter ou intra) et du sens au sein (de tous les) phénomène(s) que l'on tient (a priori) pour complexe(s)." (3)

4-2-10 -Violence et difficulté, autonomisation et auto-régulation : un terrain à courir

Finalement, qu'ils relèvent selon les cas tantôt plus de l'institution, ou de l'enseignant, ou de l'enfant ou de ses parents (auxquels rien n'est jamais totalement imputable en propre)-ces faits de **violence** mutuelle, de **difficulté** vers l'échec et de **déficit d'autonomie** -sont doublement déconcertants : d'une part du fait de leur imprévisibilité, et d'autre part du fait qu'ils se révèlent étroitement liés. Leur intrication exige donc sans aucun doute qu'en urgence ils soient appréhendés comme tels, avec un langage pour cela.

Dores et déjà, et comme depuis que la pédagogie existe, un tel enjeu ne semble pas

1) M.E.N., "Ateliers", in *Les journées des inspecteurs responsables de circonscriptions du 1^o degré*, oct.nov.2000 p 27

2) P. Perrenoud, *L'évaluation des élèves. de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck Université, 1998, p 128

3) Cf J.L.Le Lemoigne, *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, 1990, p 3.

Au contraire du "tourisme pédagogique" que maints stagiaires sont toujours prêts à revendiquer sans engagement aucun, oser soi-même . Et d'abord oser s'interroger sur sa propre pratique, pour oser ensuite rapprocher ses questionnements de ceux de ses pairs, afin d'effectuer des oppositions ou des correspondances porteuses "d'enseignements". Ainsi rapprochés et fixés provisoirement par l'écriture, ces témoignages intimes peuvent, pour tel ou tel collègue, et non au titre de vérités absolues, devenir des clés pour une évolution sûre. Ici, l'apport de douze PE4 (titulaires 2° année) réparti sur la dualité éducation/enseignement.

Écriture individuelle - Identification des points de difficultés, questionnements en suspens

"Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera encore ma pratique :"

1- Relation éducative

1-Gestion de certains troubles du comportement.

2-Etre plus directif pour aller à l'essentiel. Gestion des E en difficulté.

3-La gestion des conflits entre enfants (verbal ou physique) reste encore des moments difficiles.

Quelque fois un peu perdue face à des comportements d'enfants (refus total d'obéir, refus de travailler...)

4- N'ayant pas résolu les difficultés avec 2 élèves "particuliers" l'an passé (CM1), je ne possède encore pas les qualités "psychologiques" ou de dialogue à même de gérer ce type d'élève)

5-améliorer la connaissance de l'enfant de 4 ans (manque d'expérience) (lecture personnelle de livres de "psychologie" nécessaire)

6-Les points de difficultés viennent des enfants. Je ne sais comment les rendre moins agressifs les uns envers les autres. Je prône l'entraide, le respect, la tolérance, mais eux semblent se détester. Cela empêche, retarde les apprentissages. Je dois mettre un terme à la volonté très forte de pratiquer l' "antitravail" chez certains élèves.

Gérer mon énervement face à des comportements inadmissibles.

7-Problème de violence à la récréation : comment les résoudre ?

8-

9-Sanctions : que faire d'un élève difficile qui se moque de tout (questions restées sans réponse // T1)

:- "Non maîtrise" des enfants en EPS (sport collectif = "Il triche, il m'a mis une claque !)

10-

11-difficultés à gérer les enfants présentant des troubles comportementaux.

j'ai tendance à être très dynamique : savoir se "pauser", "prendre le temps" est encore à améliorer

12-Il faut encore améliorer le climat de classe car les règles n'ont pas été instaurées au départ, les élèves qui sont en autonomie ne sont pas toujours silencieux.

2- Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique) :

1-Progression et respect de cette progression.

Programmation et projet : comment les lier facilement.

Les affichages (où, comment ?) quand on a une classe avec différents niveaux.

2-L'affichage. Gagner en efficacité – pertes de temps dans la préparation.

3-Trop de temps passé pour l'école en général (corrections, préparation pour les 2 niveaux, papiers, relation avec le RASED...)

Organisation du temps pendant la journée (quand corriger les travaux d'enfants –leçon ou exercices)

4-Intégrer des disciplines à 1 projet pédagogique sans "perdre de vue" les objectifs propres à ses disciplines.

5-Structuration de mon enseignement à consolider : relier activité à l'objectif : "voilà, ce que vous avez appris..."

Tenue du cahier à améliorer, à développer. (je comprends mieux son utilité depuis la visite de M. Gehin)

Faire plus d'EPS, découverte du monde.

6-Enfants en bas âge (4 ans et 2 ans) que je vois de moins en moins. C'est très énervant. La préparation me prend trop de temps.

Connaissances à rafraîchir (histoire, etc.) régulièrement.

Réussir à dégager plus de temps sans négliger ma famille (ce qui est le cas actuellement) et mes passions (nombreuses) pour préparer davantage (ex. affichage à améliorer en classe).

7-Trace écrite : - écriture par les élèves ou –prise en note par le maître puis photocopiée ?

Mettre en relation les différentes disciplines : ORL, histoire, math... Écriture sur le cahier

8-Pour l'année prochaine – gestion 5 niveaux en maths (différencier plus CM1 et CM2) : cette année je regroupe CM1 et CM2 car mon élève de CM2 a de grosses difficultés en maths.

Orthographe : je n'ai pas le temps de faire de dictées ! et je m'interroge sur la manière de les faire progresser dans ce domaine.

9-Matériel : manque de matériel en sciences (gêne). –travail avec "cœur de porc", "organes"-dégout des enfants ?

10-Travail dans le cahier du jour pas assez apparent. Organisation des cahiers (leçons...)

11-Faire des séances de langage reste encore quelquefois des séances avec des objectifs peu définis.

Le temps de préparation reste important même si il y a du mieux par rapport aux années précédentes.

12- J'ai quelquefois des difficultés pour trouver un projet de travail, il y a des périodes plus creuses. Trouver des projets motivants pour les enfants tout au long de l'année.

impossible aux **coureurs de terrain**, en dépit d'un contexte d'échec ministériel toujours annoncé, de vies d'équipes parfois proprement insupportables et d'enfants- élèves aussi systématiquement que définitivement **disqualifiés et découragés**.

Car il est aussi des enseignants qui, conscients d'être **amateurs de médiations réussies**, aspirent à une auto-évaluation prospective, à une mise à plat **réflexive et dite**, fondée sur l'échange et la modestie ambitieuse, définitivement constructrice d'une **logique** de la relativisation et du transfert pratiques. Leur présence est appropriation d'un contexte, au sein duquel ils ont à coeur d'entrer "sur invitation" pour **communiquer**, puis pour **communiquer de soi** autant que possible, (**a**) comme guidés à la fois par le regard de l'ethnologue qui **embrasse** une réalité humaine (scolaire) et celui de l'anthropologue qui **comprend** l'Homme (écolier, ou maître chasseur de fugaces et précieux instants de connivences cognitives)

Comme l'enfant pour l'ethnologue au sein d'un groupe dont appréhender les liens internes, l'instant, le **fait de réussite** est pour le formateur professionnel le premier moyen d'établir "*le caractère dynamique et téléologique de (sa) démarche initiale (à lui), qui fonde la parenté sur et à travers l'alliance*" (1) desquelles, lui, il participe de fait, avec ou sans "*bonheur*". Violence et difficulté qui la dénote, autonomie et autorégulation qui l'opérationnalise, sont deux paradigmes à élucider de concert. Nous tentons de les associer au mieux pour les mieux partager dans la praxis, en animation pédagogique et en visite formative, sans fuite ni procès, afin de mettre en lumière et d'identifier tous les **déterminants** de toutes les **réussites de terrain** dont notre système scolaire peut encore se satisfaire.

Dans les chapitres qui suivront, je donnerai à relire les plus significatives des **analyses et enquêtes** que ma longue expérience de **maître formateur** puis ma posture et mes fonctions de **conseiller pédagogique** m'ont permis de mener sur trois années scolaires successives.

Elles m'ont conforté, comme quelques autres dont D. Sénore (2), dans l'idée que c'est au niveau de la **circonscription primaire**, territoire à habiter d'une *systemique* génératrice, que ces déterminants peuvent, doivent être appréhendés et **domestiqués**. C'est à ce niveau du système public d'éducation, avant tout autre, qu'il convient de "*comprendre cette hétérogénéité croissante des publics liée à une homogénéité croissante des aspirations*". Il est devenu urgent d' "*aider les enseignants en charge de leurs élèves en classe*",

1) C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, 1958, p 57

2) D. Sénore, *Pour une éthique de l'inspection*, ESF, 2000, p 16

Ecrit sur invitation en "stage" de deux jours, produit par un débutant de première année, nommé sur un poste de remplaçant. Une chose est de lire en positif les pratiques de ces jeunes collègues à l'occasion de visites ponctuelles, une autre est de relier l'ensemble en les amenant à lire eux-mêmes en positif leur manière d'être, de faire et de parler, pour qu'ensuite ils soient à même de pouvoir accepter l'idée qu'un doute peut demeurer, doute porteur de mieux être et permettant de partager plus encore : avec les élèves, ses pairs et les formateurs disponibles, prêts à "entrer dans le jeu" non démagogique de cette constructivité discursive.

1) Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces :

1-1 Relation éducative :

→ Je n'ai pas eu de problèmes relationnels avec les enfants depuis le début de l'année mais le fait de changer de classe souvent ne m'a pas permis d'approfondir des relations avec ~~des~~ certains enfants.

1-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

- Je n'ai pas encore assez de pratique dans la même classe pour pouvoir prendre du recul sur mes actions pédagogiques.
J'ai toujours travaillé un peu dans "l'urgence".

2) Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera ma pratique:

2-1 Relation éducative : Pendant les remplacements : c'était difficile de ~~se~~ s'adapter à chaque classe tous les deux jours ou presque, d'entrer dans le ^{rythme de classe} ~~rythme de classe~~.
→ Depuis que je suis à la verrerie = ce n'est pas toujours évident ~~de se faire la classe~~ "d'oublier" les problèmes des enfants une fois la classe terminée.

2-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique) :

→ depuis que je suis à la verrerie (Difficultés à ~~me~~ appréhender les travaux de langue orale et de langue écrite (étude des sons...))
③ Il y a 4 groupes dans la classe (2 g de moyens et 2 de grands) ce n'est pas facile de trouver des activités adaptées à chaque groupe tous les jours et de voir comment ils réagissent ou que je me suis qu'avec 1 seul groupe même si je ~~les~~ surveille quand même les 3 autres.

afin de ne pas continuer à courir “le risque de voir se mettre en place une école à deux, voire trois vitesses, et une dérégulation forte de l'école de la République (qui) s'ensuivrait.” C'est bien cet enjeu d'**ultime sauvegarde éthique**, plus que celui d'administrativité gestionnelle et pesante qui commande au pilotage de la circonscription, de **générer par protocoles co-construits** l'instauration, au sein de la professionnalisation enseignante, une **d'auto-prescription régulée** qui soit susceptible d'assurer, pourrais-je dire, “le plus d'effets possibles pour le moins d'efforts (et de stress) inutiles.” (1) Cela revient à prôner l'émergence d'une culture réflexive de circonscription (a) qui soit, pour tout maître, l'assurance d'un minimum de réussite attestée et qui bannisse l' idée de mise en échec par l'Ecole. Circonscrire un tel ensemble socio-éducatif et y circuler par l'**infusion** mutuelle d'idées-action, c'est donner vie à un champ d'intelligence qui soit enfin ré-évalué, c'est à dire considéré et vécu comme porteur de *valeurs en actes* connues, reconnues et à promouvoir, simplement, concrètement. Pour exemple, une anecdote : durant un stage “d'accompagnement de l'entrée dans le métier”, j'avais invité les PE3 (titulaires première année), à un temps d'**écriture professionnelle (A 24)** centrée sur **leurs réussites et leurs difficultés** -sachant que mes visites donnent lieu à un **écrit réfléchissant**, annoté et réadressé plusieurs fois. L'une de ces enseignants a exprimé ceci :

“Depuis ma visite chez Mme D , j'ai décidé de laisser les élèves se donner la parole mutuellement. Cette nouvelle pratique a modifié l'ambiance de la classe. Il y a plus de respect.”

Notons d'abord que la **consigne d'écriture** est respectée : c'est bien un “*changement précis dans la pratique*” qui est identifié et auto-valorisé. Ensuite, savoir qu'une semaine auparavant je faisais la connaissance du mari de Mme D (enseignante remarquable auprès d' enfants du Voyage) : Kiné, il venait d'intervenir dans la classe de son épouse et m'a dit aussitôt : “*c'était incroyable, les enfants se donnaient la parole*”... Et il souriait car elle lui avait dit que six ans avant elle avait été en stage dans ma classe et que c'était “mon conseil” récurrent -(moi qui ...revoit mon CE1 de 1974, avenue Duquesne, dans le 7^o parisien, et la satisfaction, sur ce détail, du “terrible” inspecteur Mr Parlant...). La boucle est bouclée ; la communication horizontale est bien **une idée simple qui agit** - actance de valeur qui **unit** dans un même **rapport à la langue instituant**.

1) “Règle taylorienne que le Genevois A. Ferrière rappelle fréquemment”, Cf C Chycki et J. Serge, “L'éducation toujours nouvelle” et “comment fait-on avec les réformes ?”, Cahiers pédagogiques n° 395, juin 2001, p 9-34

Une culture de circonscription qui mette en mots une expérience commune, ou des expériences échangées pour une base réflexive commune. Principes, projets, constructions de concepts et de certitudes opératoires, autant de voies à trouver pour qui entre dans la circonscription comme on entre sur un territoire, au lendemain de sa nomination. Autant de voies à emprunter un peu, à essayer pour y frayer sa pratique professionnelle sans souffrir du manque de références et d'une solitude toute ordinaire mais fragilisante. Ici, un écrit produit en une matinée entre nouveaux et anciens remplaçants et stabilisant quelques principes.

FICHE TECHNIQUE ET PEDAGOGIQUE A L'USAGE DES TITULAIRES REMPLACANTS

Remplaçants présents :

Philippe Bernard, Sophie Germain, Isabelle Perrin, Jacques Perrin, Frédérique Petitjean

Des problèmes ...

- prise en charge de la classe : documents, responsabilité, élèves, organisation de la classe
- liaison entre l'enseignant et son remplaçant
- degrés d'exigence différents des deux enseignants
- organisation de l'école : équipe éducative, connaissance des locaux, horaires
- sécurité
- les préparations : continuité des progressions, respect de l'emploi du temps
- rôle du remplaçant : continuité et nouveauté
- sorties pédagogiques

- relation avec les parents
- spécificité du remplacement en classe unique (absence de personnes ressources)
- signalement des élèves en difficulté (long remplacement)

Comment résoudre ces problèmes en préservant ses choix, ses goûts ?

Comment s'adapter et efficace rapidement ?

Des solutions ...

- Disposer de la liste des écoles de la circonscription (n° tél, horaires, aménagement du temps scolaire, classes)

- Avoir immédiatement les informations suivantes :

fiche de renseignements, fiches de liaison enseignant-remplaçant / remplaçant-enseignant, emploi du temps, progressions, registre d'appel, fiches de renseignements-élève, rôles des élèves, groupes de travail

- Préparer des outils :

Mises en situation : palette de chants, de poésies, d'écrits, de jeux (vocabulaire, logique...), d'affiches, à exploiter de façon pluridisciplinaire, pouvant concerner plusieurs niveaux.

Préparations précises à thème :

Français : lectures fonctionnelles, reconstitution de textes, jeux de mots, lecture et exécution de consignes ...

Mathématiques : travaux de géométrie, jeux de numération, logique, jeux de nombres ...

E.P.S : jeux collectifs ...

Arts plastiques (ne nécessitant pas de matériel spécifique)

Biologie : hygiène, corps humain, observation de végétaux...

Technologie : pliage, ombre, les différents états de la matière, les propriétés des matériaux ...

Education civique : rappel règles de vie de la classe, tolérance ...

- Devoir de réserve vis à vis des parents, des enseignants

Écriture diagnostique

Nom: V prénom :

Classe : CE₂ et Ecole :
CE₂/CNA

1) Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces :

1-1 Relation éducative :

- Depuis ma visite chez m^{me} D j'ai décidé de laisser les élèves se donner la parole mutuellement - cette nouvelle pratique modifier l'ambiance de la classe il y a plus de respect.
- J'essaie de me mettre d'avantage assise.

1-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

- de fait de résumer sur mon cahier journal l'organisation de chaque matière pour les 2 niveaux m'aide beaucoup à assurer un bon fonctionnement des 2 niveaux en peu de temps.

2) Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera ma pratique:

2-1 Relation éducative :

J'ai encore tendance à rester trop au tableau.

2-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique) :

Je rencontre des difficultés au niveau de la mise en place d'une programmation en Arts Plastiques.

Il est difficile d'établir une programmation entre 2 classes dans la mesure où l'on ne sait pas à l'avance si les élèves vont rencontrer beaucoup de difficultés dans tel domaine d'apprentissage.

4-3 Une échelle spécifique pour une étude en actes de l'Ecole

- Retour momentané sur les grands enjeux de la réussite à / de l'Ecole -

Ainsi l'évolution décisive de l'Ecole réside-t-elle moins dans une **nouvelle "nouveauté"**, ou une nouvelle rénovation -fût-elle décrétée par de nouveaux programmes 2002- que dans des **acquis pratiques partagés, donnés à penser**, produisant une remobilisation réflexive à la fois générale donc **homogène**, et ciblante donc **localisée**. Pour être efficiente, elle doit se donner pour principe de ré-investir par l'Idée un territoire circonscrit, existant aussi bien institutionnellement que moralement, dans les moeurs des acteurs **le faisant en le parcourant**, avec la disponibilité de l'ethnologue et la positivité **co-préhensive**, philanthropique, de l'anthropologue.

Les acteurs, inspecteurs (1) ou conseillers (2), mandatés pour y agir et y circuler, sont potentiellement ceux d'une mise en mouvement **systemique**, porteurs d'une praxis authentique, d'une gestualité professionnelle consciente et **conceptualisée** qui soit rétro et pro-spective : une action-réflexion devenant dès lors **la coutume**, obligée et obligeante, d'un acteur collectif à mandat évolutif mais non moins contraignant. Une telle évolution à visée **ré-évaluative**, et d'abord sa mise en branle salutaire, ne peut s'effectuer sans rencontrer maintes résistances, de la **corporatiste** la moins citoyenne à la néoculturelle égocentrique la moins **altruiste**. Celle-ci, nourrie d'une illusoire rétention en termes de **don personnel** en temps, en échange et en implication, consiste essentiellement à fuir toute émergence de réseau. Le plus complexe de la démarche réflexive est l'amorce même de son **anté-début**. La construction sociale du **territoire professionnel** constitue un défi que l'institution a à relever sans plus tarder, étant donné que l'incontournable avènement des nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication peuvent tout aussi bien le faciliter grandement que le confisquer en le dénaturant -cette notion de **réseau** étant justement particulièrement illustrative et "*utile pour comprendre l'improbable rencontre entre la technique et ses utilisateurs*".(3) Il suffit de se remémorer l'engouement des rencontres de pédagogues autour de matériels I.C.E.M. (Institut coopératif de l'Ecole Moderne) pour

1) D'abord un par département (loi Guizot, 26 février 1835) cf J. Ferrier, *Les inspecteurs de l'enseignement primaire*, l'Harmattan, 1987.

2) Souvent proches collaborateurs de l'inspecteur, plutôt que *pairs disponibles*, on a fait appel à eux dans les années 60 pour former les non normaliens. Le cadre de leurs fonctions est redéfini par la note de service "*Missions des CPC*" N° 96107, Bulletin Officiel n°18, mai 1996.

3) Ph. Mustar, "*L'innovation, l'improbable rencontre de la technique et de ses utilisateurs*", in *L'innovation-enseignement, recherche, industrie - Actes / 6° Entretiens de la Villette*, CNDP, 30 mars 1995, p 19 (Apparition de l'ordinateur à l'école dès 1975)

réaliser que la **co-formation en réseaux** constitue bien une **tradition**, susceptible aujourd'hui, au titre de l' "**Innovation**", de fournir les clés obligées d'une **réussite** accessible à tout enseignant pour tout élève.

Rompre l'immobilité des idées demande de vaincre une force d'inertie d'autant plus lourdement installée que se sont plus encore figés dans leurs intérêts catégoriels respectifs ces agents enclins, en cette année 2002 par exemple, à comptabiliser leurs heures travaillées - consacrées parfois pour une bonne part plus à construire **une typologie des durées de leurs activités professionnelles** (triviale écriture) qu'à ré-imaginer l'harmonisation domestique des pratiques susceptible d'éclairer les "*choix éthiques (de) chaque instant*".

Quelles occasions les directeurs d'écoles voisines ont, ou se donnent-ils, pour questionner des **problématiques communes**, mutualiser des moyens ou en construire ensemble dans le but d'**investir avec cohérence**, donc plus efficacement, un même *bassin éducatif* ? (1)

Plus précisément, chercher à construire une telle évolution de l'école nécessite la prise en compte du fait que cette mise en mouvement s'applique à une entité systémique fortement **complexe** : à la fois décloisonnée et dense comme un **antique écosystème**, elle est tout à la fois **sur-structurée** au plan administratif, et **hétérogène** à l'extrême au plan du métier.

Activité non encadrée (2) celui-ci est caractérisé par une liberté qui n'est guère limitée que par le rituel très espacé de "**l'inspection**". Sans cadrage effectif plus rapproché, comme celui du **contexte** circonscription, cette entité pourra continuer à résister à l'évaluation, mise en valeur globale, de ce qui fait sa raison d'être : **le sens et l'efficience** de son action formative -éducatrice et instructrice- auprès de générations quasiment entières.

4-3-1 L'école en quête d'*appartenance*

Engager une telle évolution suppose ensuite de prendre en compte le fait que l'école, effectivement, a toujours eu pour tradition, depuis sa création politique, d'accompagner les changements **sociétaux**. Sans se renier, elle a récemment réaffirmé sa volonté de tirer parti de "*la diversité des situations et de la variété des réussites pédagogiques*", de "*s'appuyer sur un*

1) Cf. Ph Meirieu, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997.

2) Cf R. Bollen, D. Hopkins, *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, OCDE-ISIP-Economica, 1988.

Cette pratique formative en réseau est réellement innovante dès l'instant où le systématisme induit par la proximité géographique (et l'implicite pression institutionnelle) laisse place à une implication durable, reposant sur une proximité de choix et de questionnements. De protocoles didactiques clairs à des bilans :

Relais d'écriture narrative au cycle 2

- Bilan de... et....

Les atouts d'un tel projet pédagogique :

- magie et surprise quant à la découverte du conte.
- enrichissement de thèmes nouveaux apportés par l'extérieur.
- étude et structuration d'un écrit particulier : le conte
- échanges entre adultes (liens entre les collègues, les écoles)
- motivation supplémentaire \Rightarrow "écrire pour quelqu'un"

"cadre" donné qui limite \rightarrow aide certains enfants plus timorés -

\swarrow Ses limites, les difficultés rencontrées :

\rightarrow bloque certains enfants

se limiter à un paragraphe

construire pour que le texte soit cohérent

choisir pour que la classe suivante puisse continuer -

Recommandations pour une réussite assurée :

beaucoup lire, raconter des contes

laisser terminer le conte par les enfants pour la classe sinon ils sont "frustrés".

apporter des éléments qui vont enrichir le thème : cassette de bruitage, images, posters...

bien analyser les personnages proposés.

se rencontrer entre collègues -

0 # # # # #

réseau solide". (1). Sans jamais s'égarer dans ses propos, elle a sans cesse ambitionné d'incarner "*la modernité*" et "*la nouveauté*", (2) comme l'a encore répété J. Lang en juin 2000, et de décréter, pour elle-même, la **dynamique** qui la contextualise et qui doit aussi faire **son progrès**. Cette aspiration s'est manifestée, sans discontinuer, à travers tous les textes officiels et les supports pédagogiques donnant forme à ce mouvement voulu perpétuellement **ascendant** (*école moderne, mathématiques modernes, nouvelle pédagogie de..., nouveau contrat, nouvelle politique, école enchartée du nouveau millénaire...*). Mais cela suppose, en outre et enfin, de mesurer l'importance qu'exerce cette constante historique et psycho-culturelle qui veut que le maître, en dépit de cinq ou six inspections dans sa carrière, soit réellement **seul maître et seul juge-témoin** de sa vie de classe. Il faut vraiment que l'exercice de sa fonction pose de graves problèmes ayant de bruyantes répercussions dans son environnement social pour que **sa porte** soit ouverte de façon impromptue par l'inspecteur ou le maire. Sinon, la vie de sa classe **lui appartient**, (comme, en quelque sorte, appartient au père de famille *la vie privée* du quotidien de sa maison), sans que pour autant lui appartienne l'image de sa pratique magistrale. (a)

L'inspection -une tous les quatre à dix ans- qui occasionne pour le maître ce poids de **stress**, parfois, mort et superflu, dénué de fonctionnalité, est finalement le seul rendez-vous **obligé** entre l'Etat et ce fonctionnaire pour lequel, paradoxalement, "*le paradigme charismatique*" (3) est construit sur "*un modèle fort, prôné par l'institution et reconnu par tous*".

Ce déficit de parole institution-acteur peut légitimement induire, sans procès d'intention, la question cruciale de "**l'appartenance de l'école**" : "*si l'école est faite par les enseignants, elle n'est pas faite pour eux*" ; elle "*appartient à la nation et c'est aux représentants élus de la nation de dire (et de montrer) quelle école est souhaitable*".(4)

Si l'on envisage de préciser et de réaliser pour elle une appartenance légitimable, entérinée à la fois par l'institution et par la profession, il faut bien fixer un niveau auquel l'analyse illustrée soit la plus **opératoire** possible. La réalité de ce questionnement à opérer doit-elle se concrétiser à travers une étude-action **autonome, semi-autonome ou surplombante** ? La

1) Le directeur n'est pas supérieur hiérarchique (Refus massif de ce statut de "Maître - directeur" en 1986), cf. N. Marty, *Directeur d'école, un métier de l'Education*, Ellypses, 1999.

2) S. Royal, *Interview durant les Assises sur les ZEP*, Rouen, Le Monde, le 5.6.1998.

3) D. Sénore, *Pour une éthique de l'inspection*, ESF, 2000.

4) F. Dubet, "*A qui appartient l'école ?*", in *Animation et Education* n°156, mai-juin 2000, p 7.

Lettre d'une directrice qui, à ma demande, après deux visites pour "conseil progressif" dans la classe de l'une de ses collègues, m'écrit un bilan devant permettre :

- à cette date, de réfléchir assez pour faire le point et ré-agir,

- et, ultérieurement, d'avoir une description précise de cette période clé de "mobilisation" intense.

Cette écriture, démarche devant s'élargir ensuite pour évoluer vers une contractualisation en équipe de cycle, révèle clairement à cette date une spirale inquiétante qui va de la sur-appartenance de sa vie de classe à son enseignante chevronnée (plus une pratique "échappe", moins elle est possédée et plus elle est tue) à la sous(dés)-appartenance de cette école à l'Ecole -à travers sa directrice qui ne s'autorise (?) aucune analyse.

Marcel,

Comme prévu, je te fais parvenir un compte rendu de notre réunion avec les parents et les élèves de la classe de M

Date : janvier

De 16h30 à 18h00.

Sur 23 familles, 17 étaient présentes et 3 excusées ; les enfants étaient là également.

J'ai exposé les raisons de l'invitation faite aux familles : « flicage » permanent de la maîtresse, chahut, manquements au règlement de classe et d'école, violences verbales et physiques incessantes, disparition et dégradation du matériel personnel et scolaire, mise en évidence des « têtes de Turcs » de la classe et des 7 enfants non nommés qui perturbent le plus.

Les enfants avaient préparé à l'écrit ce qu'ils reprochaient aux autres. J'ai lu quelques extraits, sans nommer les plaignants et les fauteurs de troubles. Un papa a voulu savoir si son fils était mis en cause, je lui ai dit que oui.

M a ensuite exposé les faits qu'elle ne voulait plus voir se reproduire. Les violences étaient le point principal ainsi que le fait de passer son temps à policer la classe empiétait sur le temps de travail et les apprentissages.

Plusieurs parents ont demandé que les punitions données en classe, par la maîtresse soient maintenues. Une maman a demandé que chaque parent punisse son enfant à la maison si il avait été puni en classe, afin de soutenir la maîtresse. Les familles désirent que l'école se montre ferme face aux enfants perturbateurs.

Sur la proposition d'une autre maman : Les enfants perturbateurs et leur famille seront convoqués tous les 15 jours, afin d'essayer d'aplanir les conflits. Seront présentes la maîtresse et la directrice.

En fin de réunion, j'ai précisé que l'IEN était au courant des difficultés rencontrées par la classe et son enseignante et que le conseiller pédagogique était plusieurs fois intervenu pour trouver des solutions aux problèmes de discipline et d'organisation. Nous te ferons parvenir le calendrier de ces réunions si tu veux te joindre à nous.

Amicalement

qualité de la "régulation enseignante", rôle sociétal "fondamental" (1), en dépend sans doute grandement. Si l'inspection, procédure administrative, est réinventée, devenant "l'acte d'inspecter", fondé sur une "éthique" comme co-action et réponse-reliance permanente, alors elle peut assurer un accompagnement déterminant : "une fonction instituée (et) instituant (...)-fonction devant être pris ici dans son sens classique d'accomplissement, emprunt du latin "functio" et qui désigne la profession contribuant à la vie sociale." (2) **Une voi (e)x.**

4-3-2 Une école *condamnée à réussir* ou à se refonder

Entre "gestion hiérarchisée" et "autonomie locale", "idées officielles" et "innovation / information mutuelle", (3) dualités alternatives ouvrant large le champ des possibles, il est urgent d'effectuer **un choix décisif** pour que la politique globale à adopter sur ce qu'on nomme couramment "le terrain" se mue véritablement en un service public dont l'**usager est "l'enfant"**, a priori apte comme tout usager à **apprécier ce qui lui est offert**. Si crise il y a, elle s'avère être moins institutionnelle que professionnelle, moins structurelle qu'éthique. Elle n'en cause pas moins la recherche dramatisée d'une identité plus opérante **au local** et mieux reconnue **au national**. Toute ébauche, à ces deux niveaux, de **voies discursives** opératoires en matière de réussite des pratiques dénote une posture concrètement progressive.

Même utilement rigide, le système Ecole ne peut se borner à n'être qu'administratif. Il est condamné à réussir sa mission formative de réel **accueil**, au sens d'"hospitalité", qui est, dans un pays démocratique et sauf preuve du contraire, son unique raison d'être. Les modalités de cette "culture" qui "n'est pas une éthique parmi d'autres (mais qui) touche à l'éthos, (...) au lieu du séjour autant qu'à la manière d'y être, à la manière de se rapporter à soi et aux autres" (4) quels qu'ils soient, restent à être montrées, définies et préconisées, de la salle de **classe** à la salle d'**animation** pédagogique. Qu'elle soit celle de l'élève **mis en difficulté** ou celle de l'enseignant (seul) **placé face** au vertige de l'échec, cette **étrangeté** de la fragilité qui questionne la norme doit bénéficier des "obligations" spécifiant l'Ecole intégratrice et ses métiers. Ce système qui est **ontologiquement nôtre**, à chacun comme à tous, ne peut **réussir qu'à travers la réussite** patente des enfants qu'il s'engage à former, et cela en dépit de leur hétérogénéité grandissante, ainsi qu'à hauteur de la juste et forte attente sociale qui est

1) Cf A. De Peretti, et J. Legrand et J. Boniface, *Techniques pour communiquer*, Hachette 1994.

2) D. Sénore, idem

3) P. Laderrière, *L'enseignement, une réforme impossible ?*, L'Harmattan, 1999

4) J. Derrida, *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort !*, Galilée, 1997, p 42. (Tout un chacun est, un jour, l'étranger de quelqu'un.)

aujourd'hui générale, pour ne pas dire absolument de **règle**. Il s'agit bien, à chaque rentrée, de la **tacite reconduction du mandat d'un service** qui est finalement plus à **rendre** qu'à **effectuer**, et qui est susceptible de toujours s'améliorer en fonction de son **évaluation**. Le seul taux de "fréquentation scolaire" ne peut suffire à cette évaluation ; aussi la **corrélation école en difficulté / élèves en difficulté** peut-elle être questionnée dès lors que ceux-ci, en dépit de leur présence physique, remettent en cause par **leur échec** et par leur attitude de **non-élèves**, l'efficience-même du système scolaire. A lui d'agir, par **l'autonomisation d'équipes de circonscription** transcendant les annonces régulières de "nouvelle politique", et d'assurer ainsi sa propre pérennité, en affichant au plan socio-culturel une **réussite effective, lisible**. Cette autonomisation passe par une relation formative qui est constitutive du métier.

4 -3- 3 Une école *consciente* de ses pratiques

Bien qu'on "ne prête qu'aux riches", n'enseigner qu'aux enfants "richement" (1) éduqués-scolarisés ne peut pas constituer le seul objectif d'une Ecole démocratique. Cela vaut quel que soit le rythme des évaluations nationales effectuées dans chaque école et collectées par chaque inspecteur de circonscription (a) - pour contribuer à **construire les chiffres ministériels** destinés à "retomber" sous forme de brochures qui sont lues essentiellement par des **agents** du "conseil pédagogique" convaincus par avance.

La réussite non contestable de l'école ne passe jamais que par celle de ses maîtres et de ses élèves, intellectuelle et sociale, concrètement ressentie, exposée à la société comme **réellement attestée** et **patente**. C'est pourquoi son évolution ne peut faire l'économie d'une **évolution d'ensemble des pratiques** en matière de **faire classe**, avec toute la **maîtrise langagière** et toute la **connaissance linguistique** que cela suppose. Cela, moins en visant une indéfinissable maîtrise charismatique du terrain, qu'en territorialisant densément l'exercice du métier, **dans son écologie** et non **pas dans son économie**, c'est à dire en lui permettant de se **bâtir** : territoire par territoire, projet pédagogique de circonscription par projet pédagogique de circonscription, et dans le cadre de la politique scolaire **mise en mots** au plan national.

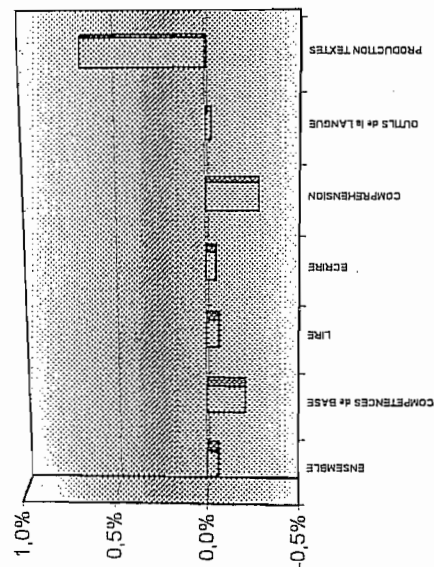
Cela nécessite, au gré d'échanges forts, l'appropriation initiale par les acteurs du terrain, de questionnements ajustés et authentiques, donc **localisés et échangeables**, partageables. Partageables, en ce sens que toute évolution, comme tout processus formatif en devenir, se construit par une interaction mobilisant **en concepts** des enjeux, des modes, des pôles :

1) D'où l'importance, au plan anthropologique, de ce *don*, symbolique ou matériel, que tout maître et tout collègue doit être capable d'effectuer à tout instant, en prévention de tout vécu dépressionnaire annoncé.

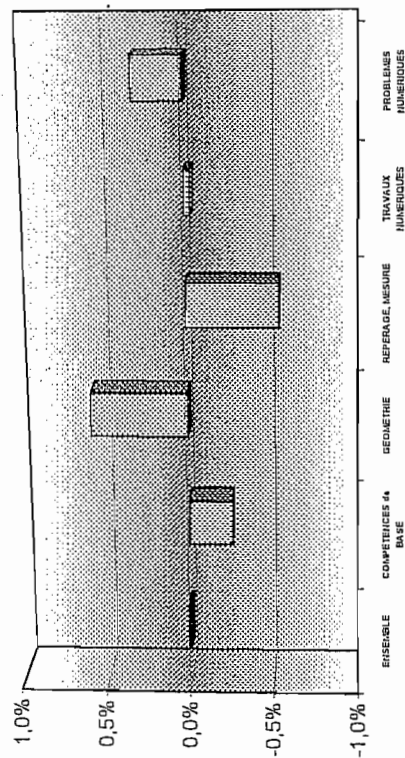
Résultats des écoles d'une circonscription aux items d'une évaluation CE2 : de novembre à février, ces résultats sont centralisés par l'ATICE puis viennent contribuer à construire les résultats du département qui, eux-mêmes, seront intégrés aux résultats nationaux. La différenciation ZEP / non ZEP fait partie de ces précieuses innovations nées du terrain même du fait de l'implication de nos collègues maîtres informaticiens.

EXE ITEM	Compétences en FRANÇAIS		non-ZEP 8 ZEP 88		CIRCONS	NAT	DEPART	non-ZEP 8 ZEP 88		DEPART	non-ZEP 88	
	NAT	DEPART	2365	1916				449	558			
ENSEMBLE des ITEMS		68,4%	69,8%	62,2%	68,3%						-0,1%	-1,5%
COMPETENCES de BASE		80,3%	81,7%	74,2%	80,1%						-0,2%	-1,6%
COMPREHENSION		69,0%	70,4%	62,8%	68,7%						-0,3%	-1,7%
OUTILS de la LANGUE		66,9%	68,3%	60,7%	66,9%						0,0%	-1,5%
PRODUCTION D'ECRITS		71,8%	73,2%	65,9%	72,4%						0,6%	-0,7%
SAVOIR LIRE		68,6%	70,0%	62,5%	68,5%						-0,1%	-1,5%
MAITRISE DES OUTILS DE LA LANGUE pour LIRE	20 items										0,0%	-1,5%
SAVOIR ECRIRE	36 items										0,0%	-1,5%
MAITRISE DES OUTILS DE LA LANGUE pour ECRIRE	24 items										-0,4%	-1,9%

ECARTS au département FRANÇAIS

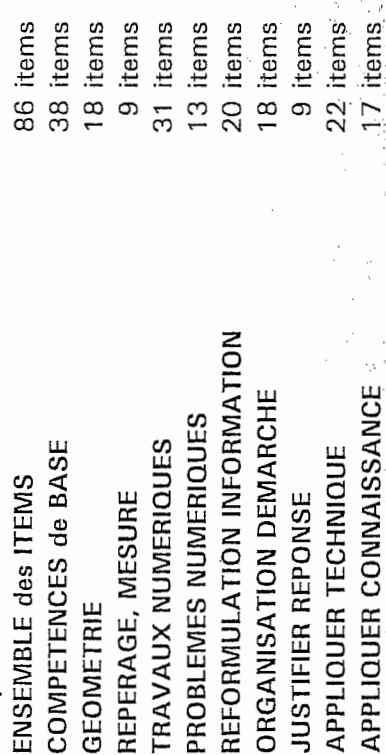


ECARTS au département MATHS



EXE ITEM	Compétences en MATHÉMATIQUES		non-ZEP 8 ZEP 88		CIRCONS	NAT	DEPART	non-ZEP 8 ZEP 88		DEPART	non-ZEP 88	
	NAT	DEPART	2365	1916				449	558			
ENSEMBLE des ITEMS		67,7%	68,9%	62,5%	67,7%						0,0%	-1,2%
COMPETENCES de BASE		81,2%	82,2%	76,9%	81,0%						-0,3%	-1,3%
GEOMETRIE		77,2%	78,2%	72,9%	77,8%						0,6%	-0,4%
REPERAGE, MESURE		63,4%	65,0%	56,3%	62,8%						-0,5%	-2,2%
TRAVAUX NUMERIQUES		64,5%	65,5%	60,0%	64,4%						0,0%	-1,1%
PROBLEMES NUMERIQUES		61,2%	62,8%	54,2%	61,4%						0,3%	-1,3%
REFORMULATION INFORMATION		75,3%	76,4%	70,3%	74,4%						-0,9%	-2,0%
ORGANISATION DEMARCHE	18 items										0,3%	-1,0%
JUSTIFIE REPONSE	9 items										1,2%	-0,6%
APPLIQUER TECHNIQUE	22 items										-0,2%	-1,4%
APPLIQUER CONNAISSANCE	17 items										0,4%	-0,6%

Compétences en MATHÉMATIQUES



le bâti d'un cadre contextualisant, à la fois **fondement** déjà réalisé et **visée** clairement convenue, qui remédie à l'atomisation isolante qu'a produit une décentralisation essentiellement administrative, et de permettre l'émergence d'une *évaluation-recherche* (1) ordinaire, d'une **mise en valeur** autonome, en contexte de **culture professionnelle**. Mais où en sont chez les enseignants d'une même circonscription administrativement campée sur ses collègues, les usages d'une telle prise de conscience partagée ? Quel en est dans les faits le **cadre opératoire ordinaire** ? Ces usages sont-ils seulement envisagés par eux et attendus par leurs supérieurs ? La notation par l'inspecteur, contrôle global fortement **ritualisé**, n'implique guère que l'obligation d'un investissement minimaliste. Elle n'est ni assez fréquente ni assez **critériée** pour investir une formation qui requiert la compétence formative des IEN et l'obligation même de se former pour réussir, la circonscription devenant un réseau potentiel d'interactions "génératrices" et régulatrices. (2) L'étude des vrais **enjeux et limites** de l'inspection dans ses **écrits**, ainsi que celle d'un corpus de comptes-rendus de conseils de cycle, par exemple, pourraient permettre d'appréhender "à l'interne" cet état réflexif de l'école. En effet, si le système évolue, ça n'est guère qu' "à l'externe", et c'est "dans le domaine des relations externes avec les administrations locales, les collectivités territoriales et des partenaires divers que les chefs d'établissement déploient avec le plus d'aisance leurs nouvelles compétences managériales (eux qui) ont tendance à fuir les difficultés internes" (3), ces difficultés professionnelles relevant de **la prise en charge pédagogique collective**.

L'investigation plurielle que j'ai pu effectuer, quant à moi, par enquêtes, questionnaires et entretiens, dans le but de co-construire cette **conscience verbalisée des pratiques** "chez" un acteur collectif donné, se propose de contribuer à cette démarche **d'élucidation agissante** en amorçant une étude objectivante de la parole enseignante en matière de désignation et de **caractérisation** des difficultés des élèves.

Cela, moins pour une typologie de ces difficultés que pour une **auto-appropriation du croisement des discours**. La réussite en est l'émergence de modes de **construction de réponses**, soutien aux stratégies praxiques à revisiter comme **actions-recherches partagées**. Car il est vrai que la réflexivité des débutants, "obligée", (A 24) ne le sera plus par la suite.

1) Cf A. Prost coord., *Rapport "Pour un programme stratégique de recherches en éducation"*, juillet 2001

2) Cf "l'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire", Rapport de J.L. Durpaire, J.C. Guérin et P. Jardin, n° 2003-034, juin 2003, p5, et "Eléments de diagnostic sur le système scolaire français", *Avis du HCcé* n°9, Octobre 2003, p7

3) A. Van Zanten, "L'école de la périphérie, le marché et le management - pressions globales et contraintes locales", p 10-23 in *L'école pour tous : quel avenir ?*, VEI enjeux, n°127, CNDP, déc. 2001.

Or ce type d'apports est selon moi susceptible, à **terme variable**, de contribuer à **concevoir** et **dire** des contenus et des modes de formation professionnelle - initiale (1) ou continuée -, la circonscription servant d'abord à installer, à **faire** les pratiques pédagogiques en gestation, un peu comme "*l'école sert d'abord à faire la société*". (2) Ces apports constituent eux aussi autant de réponses relatives mais valorisées, adaptées à autant de besoins identifiés par *confrontation réflexive*, et déclarés pour être assumés collectivement, ce qui permet d'éviter cette **surcharge affective personnelle** qui se révèle tellement **inhibitrice**.

4 -3- 4 Une école à la mesure de son *dynamisme réflexif*

Une question essentielle, et qui gagne à rester ouverte, porte sur l'**échelle** à partir de laquelle il est possible de produire concrètement cette **dynamique réflexive**. Des évaluations nationales aux évaluations du maître, quelle échelle ou quel cadre **opératoire** retenir -niveau d'analyse pour nous- qui puisse cadrer une alternative concertée assez significative pour prétendre contribuer à cette dynamique ? Les unes sont aussi **aléatoires** qu'**hétérogènes** en forme comme en sens ; les autres sont tout au contraire générales et dictées, élément constitué de la "*nouvelle politique pour l'école*", mais la forme et le sens des procédures auxquelles elles devraient inciter sont tout aussi **arbitrairement** mobilisés et suivis. La praxis du maître s'y exonère à temps plein de toute explicitation. (a 209)

Du projet rectoral-académique au projet académique-départemental, le changement de niveau est-il si marqué et, surtout, à l'un ou l'autre niveau, **une observation-évaluation des pratiques** guidant des choix de réponses en termes de formation prospective existe-t-elle ? Non, en ce sens que ne s'y effectue guère qu'une "répercussion" (d'autant plus affichée qu'elle est plus superficielle) des **instructions officielles dont la textualité**, révélatrice elle aussi d'un certain **rapport à la langue**, est trop générale pour être **clairement préconisatrice**. Déclinée en objectifs donnés comme sélectionnés ou hiérarchisés, elle ne livre aucune **clé de lecture** questionnant l'efficacité des pratiques à l'aulne de ce qu'elle est en mesure de préconiser à la lumière des **acquis** de la Recherche. Les "nouveaux programmes" ne font que reformulations. Alors redisons - la, à l'autre extrémité du **réel scolaire**, la fréquente solitude **de l'élève et du maître**, tragiquement "traditionnalistes par tradition décrétée", et non pas "*passant d'une impression à l'autre, d'une occupation à l'autre, d'un sentiment à l'autre*", privés qu'ils sont en cela, **tous deux**, de cette "*extraordinaire rapidité*" (3) qui est le propre de l'activité

1) Cf Un "vrai" texte d'Aurélie (mon CM2 ZEP) donné à analyser en épreuve de Français du Concours P.E. (a)

2) E. Durkheim, *L'éducation morale*, PUF, 1925, 1974, p 110

3) J.P. Closquinet, lycée expérimental de ST-Nazaire, "*Donner plus de pouvoir aux équipes pédagogiques*", Cahiers pédagogiques n°400, janvier 2002, p 4.

La punition du diable.

Il était une fois... un miroir que le diable avait fabriqué et qui pouvait transformer chaque chose en son contraire. Ainsi, un visage ouvert et rayonnant devenait sombre et menaçant, ou un regard de haine se changeait en œillade. Mais le miroir

ne voulait plus transformer en son contraire. Alors le diable se mit en colère, et quand une personne vint se regarder dedans le diable, avec sa fourche le piqua. Mais un jour un ange ne voulait plus que le diable face mal à tout le monde. Alors il alla voir le miroir magique et lui demanda s'il voulait punir le diable, alors le miroir lui dit oui. Ils ont décidé de transformer le diable en ange. Quand le diable passa devant le miroir, il le transforma en un ange. Tout le monde était content le diable devenu ange jura de ne plus jamais faire de mal. Fin

d'apprentissage de l'enfant **autonome**. Leur solitude n'a guère d'égale que celle de **l'équipe enseignante**, quand elle peut quantitativement exister. Quand aussi, dans le meilleur des cas, elle ne constitue pas un groupe clos mais éclaté dont le directeur, bien souvent administrativement surchargé, n'a pas le statut ni forcément **la compétence**, ni la vocation d'être le catalyseur de **l'autonomisation domestique**, et n'a pas non plus le désir de "mettre le feu aux poudres" en invoquant enjeux et choix des **responsabilités** pédagogiques personnelles et collectives. (a 204) A ce niveau, le moindre "**appel d'air**" constructif émanant de l'équipe de circonscription peut être décisif ; il peut donner lieu à un engagement inespérés de "*volontaires décidés à mettre en place des structures de fonctionnement paritaires dans tous les domaines*", "*les élèves (étant à leur niveau) associés aux décisions d'organisation*". (1)

Il peut aussi donner lieu à une toute **nouvelle cohésion** "*constituée tout au long de l'année*", à des regroupements "*en fonction des objectifs*", et à la formation, simultanément, d'un "*groupe de base fixe*" articulé avec des "*groupes de projets*". C'est là un processus de **structuration** qui, après avoir optimisé les relations professionnelles inter-enseignants, peut ensuite modifier grandement les **modes** mêmes de prise en charge des élèves ainsi que leurs schémas de communication.

4-3-5 Au-delà du consensus *familial* de l'établissement

L'équipe d'école qui considère qu'elle **réussit** fait d'abord le constat de **sa stabilité** et de ses bonnes relations internes. Elle constitue, en quelque sorte, une "famille" heureuse, prompte à présenter son niveau ou cadre de vie professionnel, et définissant elle-même ses critères d'efficacité (a). Le plus souvent, elle commence à prendre en compte, notamment, l'importance des **liaisons maternelle / élémentaire et élémentaire / collègue**.

Mais ces éléments, au vu des projets d'école (A 11), ne suffisent pas à fonder pour tous les maîtres ce que l'on pourrait appeler, une réelle "*motivation d'accomplissement*" : placés devant les **textes laconiques** de ces projets comme "*devant (la) tâche relativement non structurée*" d'un test, tel enseignant se voit "*totalemt inhibé par sa peur*" et taira sa pratique. Alors que tel autre "*a peur de ne pas réussir mais (...) cette crainte le stimule*" (2)

1) M.C. Chycki, "*Il suffit de se mettre au travail - Entretien avec M.D. Pierrelée*", idem, p 5

2) Convocation métaphorique : H.J.M. Hermans, *Prestatiemotief en faalang in gezin en onderwijs*, Amsterdam, Swets en Zeitlingern 1971, 1980, p 2 et 4. Ces concepts et tests (6) ont été repris et développés par L. D'Hainaut, *Théorie de la motivation*, Université. de l'Etat, Faculté. des Sciences psycho-pédagogiques, Mons, 1980, p 40.

Ayant initialement réuni sur temps de travail les collègues de cette école "enchartée", je les ai invités à faire un "arrêt collectif sur image" à propos de leur vie professionnelle commune, afin qu'ils dégagent au besoin, selon leur intérêt, des axes de réflexion susceptibles de faciliter leur quotidien. Située en "quartier sensible", l'école a, plus que toute autre, bénéficié de subventions extrêmement conséquentes permettant d'acquérir du matériel technologique et didactique -si important qu'il s'avère indispensable de le "recenser". Les aides-éducateurs, adjoints très tôt à l'équipe, ne seraient que mal à leur place ; le service des intervenants sur temps scolaire, tous "très compétents et très appréciés, indispensables," complique néanmoins l'élaboration des emplois du temps de chacun ; les "devoirs" sont indispensables et les moyens du "réseau d'aide" ne suffisent pas. La liaison GS/CP, existant du fait de l'impulsion de mon prédécesseur, n'est pas mentionnée. Mais ce Résumé présente l'intérêt d'acter l'acceptation de ma prochaine enquête "difficultés des élèves".

Premier temps d'explicitation en équipe d'école -(Charte Ecole du 21^o siècle)
permettant de lister questionnements, réussites ou difficultés communs

- Le point sur les décroissements et/ou échanges de services
- Question de la communication entre les deux bâtiments (varier les modalités de services de cours, réaménager une salle des maîtres, y boire le café, installer des casiers)
- Préserver cette bonne stabilité de bonne école
- Facilitation de la communication interne, la préserver
- Question de l'agressivité des élèves entretenue par le déficit récréatif
- Aides-éducateurs : inadéquation entre les besoins et les moyens
- Besoins d'animations pédagogiques au sein de l'école plutôt qu'à l'extérieur
- Utilité des devoirs au centre social
- Manque d'information des maîtres en matière d'orthophonie
- Nécessité de recenser tous les moyens matériels de l'école
- Difficultés liées au saucissonnage de l'emploi du temps
- Qualité satisfaisante des intervenants malgré la succession des différents âges
- Certains intervenants s'avèrent en fait formateurs de maîtres
- Des problèmes de déchiffrage et de combinatoire demeurent au CE2
- Ouverture du CE1 d'adaptation, le positionner par rapport au réseau
- Essai de recueil de la parole élève sur le vécu scolaire

au point d'**exposer** ses projets comme pour s'obliger à l'engagement, ou bien au recul, ou encore à la **non conformation visible** au projet proposé, ce qui est pour lui le pire des échecs annoncés.

Les réactivités locales semblent donc relever essentiellement du socio-affectif, et les **cultures respectives, pédagogiques et didactiques**, telles des sphères juxtaposées, diffèrent tellement que leurs pratiques d'enseignement proprement dites, dans les faits et sans incitation extérieure forte, ne sont que très peu directement **inter-connectées**.

La "famille école" est confrontée quotidiennement aux problèmes les plus réels et les plus incontournables qui constituent l'**urgence ordinaire** ; aussi doit-elle pallier les difficultés sans l'indispensable appui que pourraient être, sur un mode institué, la prise de recul et la confrontation fonctionnelles avec d'autres "familles éducatives" de même niveau. Celles-ci, dans la meilleure des hypothèses, seraient assez peu voisines pour ne pas appartenir au même **cercle de connivence** sectorielle, et assez proches tout de même pour pouvoir entrer en relation de façon vécue, voire socialisante, lors de rencontres co-formatives, telles qu'**ateliers de pratiques pédagogiques** ou "échanges de services".

4-3-6 -Nécessaire émergence d'un *méso-niveau* porteur de *projets* co-formatifs

En outre, sauf exception, l'équipe d'école ne bénéficie pas en tant que telle, de formations rigoureusement spécifiques et radicalement portées vers l'**évolution des pratiques**. En effet, d'une part, les enseignants sollicitent de plus en plus des intervenants prenant en charge leurs élèves, intervenants municipaux ou aides-éducateurs (assistants d'éducation). D'autre part, les *stages d'écoles*, sollicités dans au moins 10% des projets d'école de la circonscription, peuvent fréquemment se réduire à l'octroi de quelques journées consacrées à des tâches techniques liées à la **mise en fonction de moyens** de type BCD ou salle informatique.

Cela ne va pas, globalement, dans le sens de ce changement significatif du "**baromètre**" **national des ZEP** -vingt années déjà- (**a**) qui veut qu'elles "*ont évolué* (allant toutes) *dans le même sens d'un recentrage sur les missions de l'école, d'une priorité réaffirmée pour les apprentissages et d'un partenariat redéfini* (à cette fin) *sur des bases plus claires.*" (1) La valorisation des réussites attestées de celles-ci ne doit pas être la moindre des missions de l'équipe de circonscription, ni le plus occulté des **pôles d'action-réflexion** qu'il lui revient de construire.

1) C. Moisan et J. Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire des ZEP*, MEN, septembre 1997, p 22.

"XX^e anniversaire des ZEP"... "Anniversaire" supposant réjouissance, glorification, validation d'une histoire qui, par essence, dure, on peut se demander si ce terme était le plus approprié qui soit. Les ZEP ne sont peut être que le signe scolaire -et encore, si peu-, fausement glorieux et relativement coûteux, d'un renoncement socio-politique ayant choisi la préservation d'une démarcation sociale déniaient cette ouverture du champ éducatif national qui est le fondement même de l'idéal de Laïcité. La "difficulté", redite là par J.Y. Rochex, était bien le moindre mot, si important cependant.

XX^{ème} ANNIVERSAIRE DES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRE



XX^{ème} ANNIVERSAIRE DES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRE

VHS
PAL
16 mn

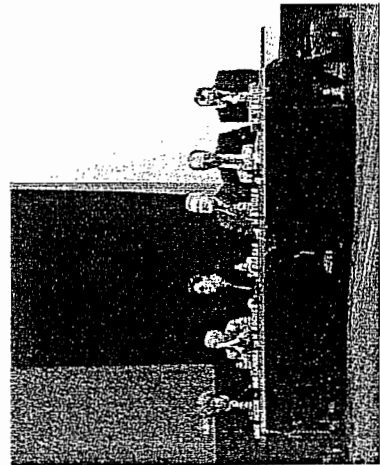


Le 4 Mars 2002 une journée académique a réuni les acteurs des ZEP à Nancy pour célébrer leur 20^{ème} anniversaire.

Une journée introduite par R. Darras, inspecteur d'académie de la Moselle, pour dire le travail accompli, pour essayer de dresser un bilan sans complaisance du chemin parcouru.

Un bilan mal aisé, parfois décevant, dit J.Y. Rochex dont la conférence a montré aussi avec quelle ténacité et quel professionnalisme les équipes de ZEP travaillent.

M. Laparra a dressé la synthèse des témoignages et des interrogations des 300 acteurs présents.



CRDP Lorraine
CDDP Moselle



Relever de tels hiatus dans l'implication, c'est dire qu'entre les "tours" à culture ministérielle centenaire et les "sentiers" du pragmatisme ordinaire et incontestablement **difficultueux**, il y a place pour l'émergence d'un **méso-niveau formatif** marqué bien davantage encore qu'il ne l'est. Davantage spécifié, il apparaît comme pouvant devenir **la base fondatrice** d'une réelle formation **permanente**, garante de la survie efficiente d'une école qui peut encore se consolider en regagnant sur ses marges de temps hors enseignement proprement dit, **du formatif à l'associatif (a)** concrètement complémentaires.

Il en découle une aptitude nouvelle (ou retrouvée) à ressentir et percevoir autrement qu'en les énonçant seulement, ces "*difficultés scolaires graves liées à des problèmes sociaux*" (1) dont **l'externalisation systématique** disqualifie trop rapidement les enfants concernés - et l'Ecole trop durablement, à travers telle ou telle équipe confondant **évaluation** et **ségrégation**. Entre deux exercices trop difficultueux pour lui, l'enfant dans l'élève a droit au même regard et à la même apostrophe "**bien**-veillants" du maître que l'élève prodige. Ce regard-là et cette parole - là s'apprennent, que je préconise dans mes écrits destinés. Dans le même ordre d'idée, un signe précurseur est la rassurante existence des "récréations" à ré - imaginer, instituées et gratifiantes, pour l'incessant **ressourcement convivial** des enseignants.

C'est alors admettre l'idée qu'**enseigner c'est aussi apprendre** : sur soi-même et ses propres facultés de communication, sur l'enfant et sa tranche d'âge avec laquelle se familiariser, sur l'éventail infini des postures, détours et moyens pédagogiques. Il est vrai que leur appropriation peut constituer une véritable "*transmission culturelle*" reposant sur des "*ordres symboliques*" attendus et salutaires, pour reprendre les concepts que B. Bernstein (2) applique aux processus d'apprentissage chez l'enfant.

4 -3-7 - La circonscription comme *échelle entitaire* de la professionnalisation

Pour arrêter le niveau d'analyse de mon étude, ou d'organisation de l'objet auquel elle s'attache, je me suis donc interrogé quant à **l'échelle** à laquelle le système scolaire pouvait se rénover méthodiquement. Cette échelle à retenir, tant pour le chercheur que pour le formateur de maîtres et les maîtres eux-mêmes, doit tout à la fois n'être **pas trop large**, afin de préserver **l'identitaire** à travers le concret des pratiques, et **l'être suffisamment** pour garantir **l'entitaire** que constitue un volume d'échanges suffisamment riches.

1) Expression qui, devenue appellation *officielle*, consacre le discours *défectologique* sur l'*appartenance sociale*.

2) B. Bernstein, 1973, repris par M. Stubbs, *Langage spontané, langage élaboré*, A. Colin Bourrelhier, 1983, p 28-43.

"Lire et faire lire", une campagne nationale de la Fédération des Oeuvres Laïques qui s'associe de façon paritaire à une école et à une association ; qui réunit sur et hors temps scolaire des aînés et des enseignants qui font le pari de faire découvrir aux enfants-élèves une lecture "en société" de tous et pour tous, et, ce faisant, de s'y redécouvrir eux-mêmes.

L'école s'ouvrant aux non ou ex-enseignants au coeur de ses BCD, le temps hors école s'ouvrant, lui, à des enseignants lisant "comme tout le monde", difficile de savoir qui forme qui entre ces trois catégories de personnes : enfants apprentis volontaires, aînés liseurs d'histoires et enseignants lecteurs, simplement lecteurs, ce qui n'est pas si banal...

S'associer pour se former en formant, pour faire évoluer son RAPPORT A LA LANGUE en le nourrissant, pour tous, d'un autre RAPPORT A LA LECTURE, voilà bien, à mon sens, une clé à actionner pour les "ZEP", ces non territoires voués "à la réforme" sans jamais susciter... de réelle réforme bâtie de réussites.

Fédération des Œuvres Laïques

Tous unis pour l'apprentissage de la lecture

EPINAL. - "Lire et faire lire", un vaste débat... C'était celui que la Fédération des Œuvres Laïques a tenu mercredi à Golbey autour d'un regroupement départemental de ses intervenants : "L'objectif est faire diminuer avant tout le nombre d'enfants qui arrivent en sixième sans savoir lire ni écrire correctement. Des retraités font la lecture aux enfants en dehors des heures de classe." explique Maud Pattard, coordonnatrice de l'opération sur le département.

Cette année, 15 écoles étaient concernées, dont sept nouvelles, avec 50 bénévoles. 250 enfants ont donc pu suivre ces cours de rattrapage.

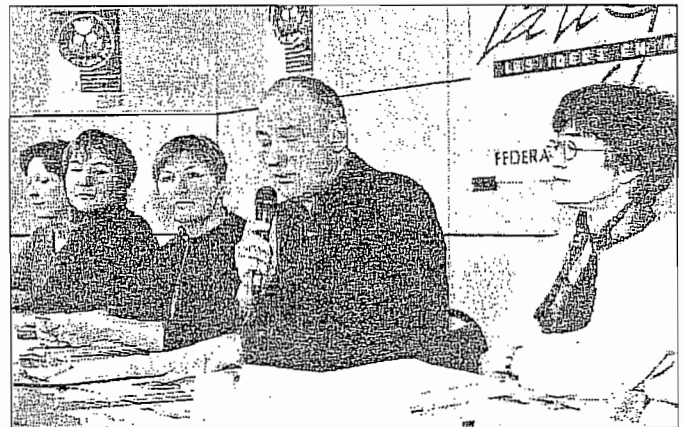
Le bilan ne peut être que positif d'autant que la structure bénévoles va évoluer, avec aide de l'Union Départementale des Affaires Familiales : Ce partenariat va nous permettre de bénéficier du réseau d'association relais de la CAF. Cela nous permettra plus de ressources. Les écoles transmettront leur demande à ces associations qui aiguilleront ensuite vers l'UDAF ou la CL." poursuit la coordonnatrice.

Littérature jeunesse

La Littérature enfantine, aujourd'hui incontournable, peut également aider à cet apprentissage. Longtemps brisée à la bande-dessinée, elle est devenue aujourd'hui un outil fort de lecture chez les jeunes enfants.

Surtout, chez ceux qui souffrent devant la montagne qu'est l'apprentissage de la lecture, et de l'écriture. Bibliothécaire, auteurs, intervenants ont partagé leur avis sur la question dans l'après-midi autour d'une table ronde : "qui permettra de voir clair dans cette production et d'envisager, avec les professionnels du livre et de l'animation, les moyens de l'utiliser au mieux dans une perspective éducative et culturelle."

Haute voix : La FOL 88 propose un stage "Lecture à haute voix" jeudi 23 et vendredi 24 janvier prochains à la salle de la maison des Pampres à Mirecourt. Renseignements : Maud Pattard : 03.29.69.64.66.



Une table ronde qui a permis mercredi après-midi de mettre en commun toutes les expériences.



2002 est synonyme de progression de la Fol sur le terrain de l'apprentissage de la lecture.

On peut penser que cette **échelle médiane**, -ce cadre- dont ma recherche entend souligner tout l'intérêt, est trop restreinte pour que ses chiffres soient perçus comme péremptoirement significatifs. On peut aussi considérer qu'elle est trop large pour permettre une appréhension suffisamment réelle du vécu de la classe. Je l'ai pourtant retenue comme étant la **circonscription primaire**, cette entité administrative pour laquelle j'avais quitté la classe

Elle est, à proprement parler, dirigée par un **I.E.N. (inspecteur de l'éducation nationale)**, élément d'un corps créé pour "*contrôler-surveiller*" et "*conseiller-diriger*" (1). Celui-ci est aujourd'hui chargé des "*missions d'impulsion, d'évaluation, d'inspection des personnels, de contrôle du respect des programmes, et d'animation-formation-sanction des études*" (2). Il évalue à longueur d'année, rendant une visite personnalisée à l'enseignant au travail dont il fait progresser la note sur vingt. Depuis 1961, il dirige une équipe de conseillers pédagogiques chargés de suivi et d'impulsion, mais aussi et de plus en plus, d'une lourde co-gestion administrative accompagnant les "**nouveautés**". On sait que cette unité avant tout administrative, qui compte en moyenne de deux à quatre cents maîtres pour soixante à cent écoles, peut être dirigée de façons extrêmement diverses : "*non par une institution homogène*", révèlent les chercheurs (3) qui constatent "*une hétérogénéité des pratiques*" en ce domaine, "*l'autoritarisme*" et "*l'activisme*" n'ayant pas, bien au contraire, fait leurs preuves.

C'est pourtant dans le cadre de la **circonscription** qu'avait été sollicitée en 1999-2000 la réalité réflexive, ici restituée, (A 7) d'une telle communauté d'enseignants. Le cadre de cette division administrative spécifie donc la fonction de **conseiller pédagogique de circonscription**, enseignant formateur déchargé de classe. (4) Il est missionné en partie pour **aider** les praticiens, sous l'autorité directe de l'inspecteur, à mettre en oeuvre dans leurs classes la **politique scolaire officielle. (a)**

L'une des difficultés majeures de cette fonction tient au risque permanent de déstabiliser ces collègues dont la présence effective, chaque matin, devant une classe de vingt ou trente enfants **pris en "responsabilité"**, demeure bien pour l'institution et la collectivité nationale l'acte premier qui fonde toute l'existence du système.

1) *Loi F. Guizot*, 1835.

2) *Note* du 4 juillet 1990.

3) De l'IREDU de Dijon, 1994.

4) Note 96107, BO 18, mai 1996. et "Le conseiller pédagogique et la formation", Actes du 21^o congrès de l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques, Beaune, les 13, 14, 15 mai 1996, ANCP - Hachette, 1997

L'identité du Conseiller Pédagogique

Compte - rendu du travail réflexif mené par une commission de l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques en janvier 2000

La commission a choisi de traiter la question transversale en prenant appui sur la note de service précisant les fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription datée du 18 avril 1996. Elle s'est intéressée à l'évolution de nos tâches depuis cette dernière – la mise en place des REP-ZEP et des contrats de réussite, l'accompagnement des équipes d'école intégrant des aides éducateurs, la mise en place des CEL, le suivi des intervenants extérieurs, la charte pour l'école du XXIème siècle ... puis a essayé de hiérarchiser ces fonctions et missions. A la relecture de la note de service nous avons constaté la pertinence de la plupart des termes utilisés et apporté des précisions en fonction du contexte actuel :

Rappel des principes généraux		Commentaires	
Le conseiller pédagogique a principalement une mission d'ordre pédagogique. Il peut être conduit à accomplir des tâches administratives liées au programme de travail de la circonscription, mais sa mission pédagogique ne doit en aucun cas être contrariée par la multiplication de ces tâches administratives. Il est un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré comme garant de la polyvalence du métier, comme expert d'une articulation efficace entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable de distanciation par rapport à la diversité des situations et démarches d'enseignement. Il fait partie de l'équipe de circonscription animée par l'inspecteur de l'éducation nationale, ce qui nécessite non seulement une bonne connaissance réciproque des tâches de chacun dans leur spécificité mais aussi la préparation voire la mise en œuvre d'actions conjointes. Cette équipe élabore et met en œuvre un projet de circonscription. Il a pour fonction première l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation.		<p><i>Rappeler les principes émis dans cette note est un souhait de la commission. Nous devons en effet affirmer notre fonction pédagogique et donc recentrer nos missions sur cette dernière.</i></p> <p><i>La commission propose que l'on considère l'éducation musicale, l'éducation physique et sportive, les arts plastiques comme des apprentissages fondamentaux au même titre que les autres champs disciplinaires, ainsi la « polycompétence » d'une équipe de conseillers pédagogiques justifie le maintien voire le renforcement des équipes de circonscription.</i></p>	
Le rôle du conseiller pédagogique de circonscription			
Rappel note de service	Adaptation - prospective	Problèmes	Proposition de hiérarchisation
Il encourage les réussites pédagogiques et contribue à leur diffusion	<i>Nécessité de mutualisation entre circonscriptions Prise en compte de l'évolution des technologies</i>	Temps pour la réécriture, la reformulation, la mise en page de documents à volonté de diffusion	++
Il participe à l'animation des conférences pédagogiques	<i>Les conférences pédagogiques sont le plus souvent devenues des animations pédagogiques</i>	Les Conseillers pédagogiques sont mis de plus en plus à contribution, souvent en gestion d'ateliers donc en démultiplication des regroupements de collègues	+++

Rappel note de service	<i>Adaptation - prospective</i>	Problèmes	<i>Proposition de hiérarchisation</i>
Il peut seconder l'IEN dans son rôle d'information, de communication et de négociation auprès des partenaires	<i>Avec les contrats éducatifs locaux et les projets ZEP, cette mission voit sa fréquence augmenter</i>	Notre fonction pédagogique est et doit restée prioritaire	-
Il assiste les équipes enseignantes notamment pour les aider à bien gérer leur temps et à optimiser l'organisation et le fonctionnement des cycles pédagogiques. Il apporte son concours à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets d'école. Il soutient la mise en œuvre d'activités nouvelles et accompagne les équipes d'enseignants dans la réalisation de ces activités	<i>Avec la charte de l'école du XXIème siècle, la multiplicité des intervenants et l'arrivée des aides éducateurs, c'est la notion d'équipe qui évolue. Le conseiller pédagogique doit donc à la fois raisonner en terme de réalisation mais également en terme de formation au travail en équipe.</i>	Le travail en équipe au sein de la circonscription n'est pas facilité par la multiplicité des tâches. Réaliser un projet de circonscription tenant compte des besoins et attentes des «équipes d'école, des capacités de formation et des exigences nationales relève du difficile exercice du grand écart.	+++
Il joue un rôle vis-à-vis des intervenants extérieurs (qualification, agrément)	<i>Le nombre des intervenants est sans cesse croissant</i>	Les conseillers pédagogiques sont les garants de la qualité et des exigences de l'éducation nationale	+++
Tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire il accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà, il répond à toute demande d'aide et de conseils	<i>L'accompagnement des professeurs des écoles sortant fait l'objet de plus en plus d'actions de formation dans les circonscriptions</i>		++++
Il apporte son soutien aux collègues qui se présentent à des examens professionnels de l'institution tels que le CAFIMF et le CAPSAIS	<i>Le concours interne des professeurs d'école est également source de soutien et d'aide à la préparation</i>	De nombreux départements mettent en place des formations spécifiques pour ces concours internes ou examens professionnels et sollicitent à cette occasion les Conseillers Pédagogiques	+
En accord avec l'IEN auquel il est rattaché, il peut être amené à accomplir des missions départementales : - participer à la formation initiale des professeurs des écoles - conduire des actions de formation continue inscrites au plan départemental de formation - apporter sa contribution aux projets de l'institution (conception de sujets, jurys d'examen et de concours, réflexion départementale...)	<i>Avec l'évolution de la formation continue des enseignants dont la mise en œuvre est donnée aux IUFM et en tenant compte des réalités locales et de leur histoire, une grande diversité est à envisager selon les départements.</i> <i>Les Comités Locaux d'Education viennent parfois s'ajouter à ces tâches.</i>	La conception de sujets est une tâche supplémentaire extrêmement lourde pour les collègues concernés. Un problème de disparités financières d'une académie à l'autre existe tant pour la participation des conseillers pédagogiques à la formation continue qu'à celle au concours.	++

4-3-8 -La circonscription comme *cadre établi d'une culture professionnelle vivante*

Le conseiller pédagogique est **expert** à tout moment, en toute situation scolaire et para-scolaire ; capable, comme le médiateur enseignant à l'endroit d'enfants mis en situation d'autonomie démocratisante, de "*créer du lien social*" et de mettre en oeuvre une double compétence à la fois "*psychologique et pédagogique*", (1). Il est donc aussi ce "*praticien réflexif*" (2) efficacement présent, dont la **praxis personnelle** aspire, de rencontre en rencontre, de stage en stage et d'année en année, à évoluer sans relâche.

Il ne peut longtemps, comme il le fait inutilement à ses débuts, ni se limiter à des **généralités** exposées à travers un discours surplombant, ni inciter à faire questionner de trop près cette pratique individuelle qui demeure trop **personnelle**, voire trop **intime**, pour être questionnée ou exposée bon gré mal gré.

La **médiation éducative** est si cruciallement implicante que, comme l'enfant "*face à une situation nouvelle, peu familière, (mobilise) des structures semblables (vécu, acquis, expérience) qui précédaient l'apprentissage*", (3) le collègue nouvellement invité à cette réflexivité partagée et la **découvrant**, mobilise, ou **surmobilise** avec une certaine crispation, tout son "savoir faire" dont "l'ancienneté" est a priori, pour l'opinion largement dominante, un incontestable "défenseur". Le conseiller débutant apprend progressivement que ce temps de **résistance** de nature cognitive est premier, pour ne pas dire nécessaire, et qu'il est de loin préférable à une parfaite, muette, et déconcertante **passivité** de la part de ses pairs. (a)

Ce travail de, sur, avec et pour, localisé au point de s'appliquer à l'**intériorité mentale** même de chaque professionnel se formant, n'est, en aucune manière, à comprendre comme une raison pour l'institution de se désinvestir au plan national, ou pour ses détracteurs, un biais pour l'affaiblir un peu plus.

Il est bien entendu, pour ce qui concerne cette étude et les convictions qui l'ont fondée, "*qu'il convient (plutôt) de rappeler*" "*l'importance du rôle du "politique", au niveau national*",

1) Cf Ph. Meirieu, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997.

2) Cf initialement C. Argyris et D.A. Schön, *Theory in Practice : Increasing Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, à rapprocher de Ph Perrenoud, *La formation des enseignants entre la théorie et la pratique*, L'Harmattan, 1994 (20 ans plus tard), ou Ph. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 1995.

3) B. Noël, *La métacognition*, De Boeck Université, 1991, p 170.

Ecrit de "fin de stage" produit par un Titulaire 2^o année. Un entretien d'explicitation permettrait de mieux connaître son implication : ses contributions aux échanges productifs entre pairs, et la quête réflexive menée "en observation" dans une classe, durant une 1/2 journée. En tout état de cause, il n'a pas été "compris" qu'un tel stage pouvait (devait) procéder par résolution de problèmes amorcée collectivement. Ecriture révélatrice dont "l'esprit" se retrouve généralement dans l'argumentaire de maîtres anciens et "dubitatifs".

Formation Continue

EVALUATION Point de vue du stagiaire

Stage n° :

Lieu :

Durée : 2 jours

Dates :

Intitulé du stage : Accompagnement des enseignants T2

1^o Début de Stage

Attentes par rapport à l'offre de formation :

Echanges entre collègues = besoin

↳ = même âge que moi et ≠ de ceux de mon école.

↳ pas d'attentes car prévenu tard, sans réflexion préalable sur les contenus (inconnus avant)

2^o Fin de Stage

- Avis sur les contenus :

EPS (piscine) → bien pour ceux qui vont en faire
AB nécessaire

- Avis sur le dispositif pédagogique :

difficile de rester assis 3h d'affiliés.

- Autre :

Suggestions ou remarques :

Visites dans classes

“dans cette période de doute sur son efficacité et de libéralisme extensif (...) et qu’il existe à l’évidence des politiques publiques d’éducation plus efficaces que d’autres.” (1)

Dans ce cadre réassuré, le grand enjeu réside, pour le conseil pédagogique, dans le fait de **savoir concilier** à la fois la prise en compte de **l’intimité personnelle** quasiment biologique, et dans le renversement imperceptible, mais non moins opérant à terme, de cette *contre-culture* qui a, depuis les débuts de l’Ecole et sous prétexte de la défendre, développé et lourdement conforté un *intimisme de protection* inconsciemment sectariste dont la force d’inertie est d’autant plus perçue comme préoccupante que, sans conteste, l’enseignement est devenu un *“métier nouveau”*, (2) à redéfinir collectivement et transversalement à travers de clairs **consensus déclaratifs**. (3) (a)

Cette inertie constitutive est l’effet, d’une part, du manque de temps institué consacré aux échanges en situation, et, d’autre part, au méemploi traditionnel de celui, résiduel, qui est consacré aux stages et aux animations pédagogiques, seules sources, ensablées dans maints esprits, d’une **culture professionnelle** géographiquement très **aléatoire**. Toute étude, comme celle-ci, de réelle investigation menée sur ce registre à un plan départemental notamment, niveau **“més0”** là encore, est porteuse de précieuses révélations.

4-3-9 Un champ s’ouvrant à et sur lui-même

Bannissant toute idée de **pouvoir**, c’est bien d’un **savoir** que le conseiller pédagogique fait preuve, un savoir (être et faire) d’autant mieux construit que, à ce niveau du système aussi, **l’autonomie** doit être la règle d’or ; c’est elle, et non pas l’exclusive directivité de son chef hiérarchique, qui peut le mettre en posture de faire pouvoir partager *“la présentation du métier, l’investissement et l’enthousiasme du conseiller qui ont forgé (la) première opinion (de ses pairs) sur cette profession.” (4)*

1) Actes du Colloque *“Education et Formation - L’apport de la recherche aux politiques éducatives”*, CNRS, 1999, p 248.

2) Cf. Ph. Meirieu, 1990.

3) Notamment par *interférences* maîtrisées et *interactions* symétriques entre les strates hiérarchisées qui permettraient aux différents métiers de l’Ecole de se connaître et de se solliciter plus fortement et plus précisément les uns les autres. Quel maître connaît la fonction de conseiller pédagogique avant de l’exercer ? Il est couramment estimé que cette connaissance demande trois années d’exercice *“Au bout de trois ans, déjà...”*.

4) E. Richard, professeur d’EPS, *“Mes attentes”*, in *Peut-on être conseiller pédagogique ?*, p 12-30, Les Cahiers Pédagogiques, n° 390, janvier 2001, p 23.

Un texte court mais qui restera, un texte souche, comme une base incontournable à partir de laquelle se construire une conscience de ce que l'on peut tenter au moins, par avance, dans le domaine de la didactique, de la définition et de la progression de ses objets d'enseignement. Deux autres groupes ont respectivement réfléchi sur la relation éducative et sur les protocoles pédagogiques : deux autres textes brefs, consensuels, au contenu évident sans doute au dire de beaucoup, mais présentant l'intérêt d'avoir été écrits en concertation et, de ce fait, déjà socialisés, validés et porteurs de valeurs, de certitudes à pouvoir éventuellement adopter un temps. Parvenir de concert à ce triple cheminement, à trois concertations distinctes et parallèles portées par trois domaines repérés et reconnus comme signifiants, était déjà un résultat en soi.

Préconisations pour une prise de fonction réussie

Participants : Fanny Borne, Antoine Knoery, Vanessa Redercher

DOMAINE DIDACTIQUE

1 Demander la **programmation de cycle** au directeur de l'école pour ce qui concerne les sciences, l'histoire et géographie,...

2 Lire les **programmes** et sélectionner les notions à travailler

3 Elaborer un **emploi du temps** en fonction de la grille horaire et des contraintes propres à l'école. L'emploi du temps pourra être modifié ultérieurement.

4 Faire des **progressions par discipline** et programmer dans le temps :

3 possibilités

- La programmation par projet (souvent en maternelle)
- La programmation par période (de vacances à vacances)
- La programmation annuelle

5 Etablir un **cahier journal** présentant : les horaires des séances, leurs déroulements, leurs objectifs, le matériel nécessaire, le mode de travail et éventuellement la place du maître et de l'Atsem.

6 Réaliser des **fiches de préparation** : 2 ou 3 séquences bien développées au maximum. Il faut lister les objectifs avant de trouver l'activité et non l'inverse.

7 **Evaluer** : Chaque séance doit se clore par une évaluation.

On peut également prévoir des **auto-évaluations** où chaque enfant écrit ce qu'il a retenu et ce qu'il n'a pas compris.

Cette deuxième dimension est d'ailleurs, répétons-le, fortement ressentie par les enseignants **chevronnés** qui s'estiment assez expérimentés pour ne pas consentir à ce qu'ils estiment être un **déshabillage** plus ou moins psychologique ou culturel peu supportable :

un tiers d'entre eux seulement ne fait pas primer l'aide technique sur la réflexion pédagogique.

Mais il peut s'avérer qu'élargis à la circonscription, les modes de *réflexion dans l'action*, ni "déhabillages" inutiles, ni chiffrages formels, deviennent tout aussi bien possibles qu'acceptés et reconnus par les acteurs comme les actes "obligés" (1) qu'impulse une "consciousness" ou "connaissance par soi" (2) qui, à proprement parler, **fait** la professionnalité. Il s'agit donc là d' **actes de pensée** sur des faits pédagogiques de référence pouvant venir structurer, étayer la culture professionnelle commune, et non pas interférer ou s'imposer **de l'externe** comme autant de potentielles **misés en cause personnelles**. Cette réflexion concertée et implicite de chaque jour, présumée ici salutaire pour l'école, est-elle indispensable ? Un enseignant pourra tout à la fois estimer que non mais **désigner avec insistance** les élèves en difficultés qui résistent à l'efficacité de son enseignement, compliquant et alourdissant comme on l'imagine son vécu de maître en proie au doute, à la fatigue et au stress. Afin de donner sens à une étude susceptible de constituer un apport d'idées, il fallait avoir interrogé son utilité-même et, autant que possible, s'en être convaincus. Et le champ **circonscription** a dû et pu **s'ouvrir à lui-même**.

4-3-10 -La nécessité d'une conviction globale

Pour conclure ce sous-chapitre, reconnaissons que l'Ecole, en dépit de ses derniers mots-d'ordres ministériels, invariablement "modernes et généreux", est en posture de pouvoir **unilatéralement évaluer l'élève sans pour autant s'évaluer elle-même** et, d'autre part, de relativiser dans les faits l'intérêt-même d'une formation continu(é)e qu'elle exige en omettant de la justifier et de la finaliser, au risque de la laisser percevoir comme un débrayage personnel pur et simple. C'est, pour elle, oublier la **nécessité** de faire mieux que "perdre (un élève) *sur trois en route*", au cours des années collège. (3) C'est aussi, pour elle, oublier les

1) Equipe ESCOL et Association "Défendre et transformer l'école pour tous", *Réforme du collège et scolarité obligatoire repensée*, Journée Démocratisation de l'enseignement, Paris VIII, 16 juin 2001. (Autrement dit : quelles obligations et pour qui l'obligation scolaire doit-elle impliquer ?).

2) H. Arendt, *Considérations morales*, trad. M. Ducassou et D. Maes, Rivages poche Payot, 1996, p 64.

3) C. Pair, *Rue du Bac*, Seuil, 1986, p 55

obligations spécifiquement professionnelles -à rappeler ou réinventer- dont la prise en compte par une décision politique volontariste peut encore laisser espérer que cette nécessité **socio-politique** du “**mieux faire institutionnel**” demeure un objectif réalisable.

Alors l'école de l'an 2000, l'école des circonscriptions dotées d'un supérieur hiérarchique et d'une équipe de formateurs est-elle **une réussite** ? Est-elle encore, réellement, une réussite significative et durable, fondée doublement sur celle de l'ensemble de ses formateurs et celle de ses formés de toute origine sociale ? Est-elle au contraire prompte à développer encore son “*projet de mise à l'écart d'enfants perturbateurs qui nuisent (à son) bon fonctionnement ?*” Son état, qui l'incite aisément à la “*mise à l'écart d'une espèce d'écoliers psychologiquement banale, mais socialement singulière et virtuellement rétive, du point de vue politique*”, (1) est-il au contraire à ce point **alarmant** ?

Convient-il à ce titre de constater aujourd'hui encore ou plus que jamais, que “*c'est toute l'école qui est malade*” ou qu’*il n'y a plus de pilote dans l'avion*”, (2) ainsi qu'on le déclara à l'annonce de la relance des ZEP (3) après que “*le Politique (ne les ait guère) évaluées que sur demande ou pour défendre sa gestion*” ? (4)

Autrement dit, la réalisation d'une étude comme celle-ci, de terrain mais **intermédiaire** et **transférable**, susceptible d'étayer des plans d'action-formation pédagogique, est-elle réellement justifiée par les difficultés propres aux élèves ou / et à la sphère Ecole ? J'ai estimé que oui, pour peu que la parole enseignante informelle -quant à l'état des

1) J. Gateaux, Univ Rouen, *La loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion*, p 31-39 in *L'enfance en difficulté*, Educations n 17, 1999/1, p 38 puis 39

2) F. Dubet et J.Y. Rochex, *Le Monde*, janvier 1998

3) En 1998 : 563 ZEP pour 5145 écoles, soit 721 collèges, 97 lycées professionnels, 1 200 000 élèves et 76 400 enseignants, champ alors évalué du 26-1 au 15-3-1998 auprès de 685 principaux et 600 enseignants, 530 IEN, 200 directeurs et 600 enseignants du primaire. Objectif national : des “*forums de printemps*” pour élaborer des “*contrats de réussite*”. Les ZEP viennent d'avoir 20 ans en mars 2002. L'évaluation globale du dispositif : les résultats escomptés n'ont pas été obtenus (30-40 % de réussite au brevet contre 80 - 90 %) mais on réalise après coup qu'il a limité les effets socio-géographiques défectologiques pour les actuels 6000 établissements et 1 300 000 élèves, ce qui signifie logiquement que les difficultés de *sa réussite* avaient initialement été largement sous-estimées et / ou que les moyens mobilisés -en financements matériels et en primes aux enseignants- depuis l'ont été insuffisamment - ou insuffisamment bien.

4) M. Canton, *ZEP - Les enjeux sociétaux d'une politique scolaire*, Mémoire de DEA, Gérard Fath directeur, Nancy II, 1998, p 31.

difficultés de l'élève- se prenne elle-même en compte et s'objective :

dès lors il n'est plus question des **difficultés de tel ou tel élève**, mais des **difficultés de telle situation** de non accès *de l'Un au "monde intérieur"* (1) *de l'Autre* -et réciproquement-, dans **tel contexte** et relevant de **telle visée pédagogique**.

Oui donc, **si la difficulté devient un problème factuel** à résoudre de façon finalement classique, à travers un processus de type expérimental appliqué aux circonscriptions primaires et qui ménage un statut clé à **l'émission d'hypothèses** et à la **modulation de variables** définies rationnellement, par le biais d'un **rapport à la langue** institutionnel générant de **l'action exprimable**.

Encore faut-il, bien entendu, qu'au sein de ces territoires puissent être réunies les conditions relationnelles permettant que s'opèrent en chacun, **élève ou maître**, au côté d'autrui, ce *"ravisement"* (1) qui suscite *"la lutte pour apprendre et connaître"*, l'écoute de cette précieuse **"parole"** qui peut être trop *"fugitive"* (1) et même susciter la frustration quand elle capte l'intérêt à ce point. **Cette parole** constitue sans aucun doute la meilleure des garanties de *"l'estime de soi"* (2) et par conséquent la meilleure des préventions contre cette **peur de l'échec qui produit l'échec**. L'analyse du **parler enseignant** révèle qu'elle peut tenir, en positif ou en négatif, une place centrale dans ce qu'il est convenu d'appeler **"l'effet maître"**.

1) Stefan Zweig, *La confusion des sentiments*, Londres 1927, Livre de Poche, 1991, p 59 et 60. - Extrait :

"En même temps son regard m'évitait. Pour la première fois notre entretien alla de travers, les mots trébuchaient les uns contre les autres et, tandis que tous deux nous faisons effort pour écarter toute allusion à son absence, c'est précisément ce que nous ne disions pas qui barrait la route à toute conversation suivie. Lorsqu'il me quitta, la brûlante curiosité flambait en moi comme une torche : peu à peu elle dévora mon sommeil et mes veilles.

Cette lutte pour en apprendre et en connaître davantage dura des semaines : avec entêtement je poursuivais mon forage vers le noyau de feu que je croyais sentir, comme un volcan, sous le rocher de son silence. Enfin, au cours d'une heure fortunée, je parvins à mettre pour la première fois le pied dans son monde intérieur.

Une fois de plus, j'étais resté assis dans son bureau jusqu'au crépuscule ; alors il sortit quelques sonnets de Shakespeare d'un tiroir fermé ; il lut d'abord dans sa propre traduction ces brèves esquisses qui semblaient coulées dans du bronze, puis il éclaira si magiquement cette écriture chiffrée, en apparence impénétrable, qu'au milieu de mon ravissement, le regret me vint que tout le trésor répandu par la parole fugitive de cet homme débordant se perdît pour tout le monde."

2) F. Lelord et C. André, *L'estime de soi*, 2002, Odile Jacob.

4-4-Une géographie réflexive de circonscription primaire

L'une des conclusions tranchées du rapport Moisan-Simon (1) quant à l'efficacité de la politique éducative des Zones d'Education Prioritaire -zones de concentration d'élèves *en difficultés*- avait été que certaines équipes pédagogiques donnaient l'impression de pouvoir assumer avec succès les situations les plus ... "*difficiles*". (a) C'était réaffirmer la primauté de l'effet-maître sur le contexte et donc rappeler doublement l'importance déterminante des *compétences* personnelles et de leur mise en commun. Sans aucunement remettre en cause, par ailleurs, la nécessité de moyens pour l'école, cela contribuait donc à revendiquer une relance effective de la *formation au métier* d'enseignant.

4-4-1 Une volonté initiale commune

Une condition à cela toutefois : que le classement en ZEP ait véritablement résulté d'une volonté d'équipe enseignante locale -le volontarisme apparaissant alors comme le meilleur levier d'une mobilisation performante. Cela consistera, notamment, à désigner par *difficulté* moins un état souvent global de l'élève qu'un fait socio-scolaire problématique à cerner au mieux ou une panne d'apprentissage multi-causale à laquelle remédier ensemble, en équipe autonome de professionnels chercheurs et solidaires. Cela entretient l'espoir d'un avenir possible pour l'école, mais implique radicalement, dans les actes vécus et ressentis, dans des faits attestés, déclarés et conscientisés, une remise en cause de ce "*processus enseigner*" qui *place l'élève en position de mort ou de fou*". (2)

Autrement dit, pour citer un autre chercheur aux travaux incontournables et s'inscrivant dans la durée, c'est revenir dans les actes sur l'idée qu' "*enseigner c'est freiner*", et remettre en cause cette "*harmonie préétablie entre l'élève bon et l'institution scolaire qui conduit celle-ci à ne jamais s'interroger sur son propre fonctionnement*". (3)

4-4-2 L'unité administrative circonscription voulue entité culturelle

En effet, si Philippe Meirieu quittait la direction de l'INRP, c'était en recommandant aux enseignants de se donner les moyens d'*analyser leurs pratiques*, (A25) qu'il s'agisse, entre autres, de prise de recul et de

1) C. Moisan, J. Simon, *Rapport relatif aux déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, MEN septembre 1997.

2) J Houssaye dir., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1993, p 25.

3) F. Imbert, préf. J. Ardoino, *Pour une praxis pédagogique*, 1985, Ed. Matrice, Vigneux, p 149.

Une convention non anonymée, en signe d'hommage rendu à une jeune équipe qui laisse entendre : "on reste là (assez loin de nos domiciles), parce qu'ils ont besoin de nous", ce qui sous-entend "et nous, ce besoin de nous nous enrichit, et on en a peut-être besoin." Une cassette vidéo montre les enfants de maternelle, dont des Petits et des Moyens, si jeunes, fascinés par la démonstration explicitative du jeune comédien venu faire découvrir, sur une scène imaginaire campée à plat sur le carrelage de l'école, son matériel essentiellement composé de jeux de lumière colorée. Une heure d'échanges langagiers faits de fascination, de profonds silences personnels, de questionnements complexes tendus en des "bonds réflexifs" jamais esquissés, de compréhension profonde, fine, extrapolatrice, celle qui "mène hors de" et "au-delà de" (la ZEP).

Ecoles élémentaires de La Verrerie de Portieux
et de Vincey
M. JANNIERE Cyril
Ecole de La Verrerie de Portieux
88330 - PORTIEUX

CONVENTION n° 2001/02

Dans le cadre d'une prestation de services dispensée par la Compagnie L'Odysée:

- L'Odysée met à disposition son animateur-théâtre Thierry LÂPRE, dit POLICHINEL (titulaire du Brevet d'Etat d'Animateur Technicien d'Education Populaire "théâtre et insertion"), les mardis 16 et 30 janvier, 20 février, 6 et 20 mars, 24 avril, 22 et 29 mai 2001 (soit 8 séances de 6 heures, en matinée à La Verrerie de Portieux et l'après-midi à Vincey) pour l'animation d'un atelier-théâtre à destination des enfants des écoles élémentaires, en préparation d'un spectacle qui aura lieu le vendredi 1er juin 2001 en matinée, et qui mettra en scène 4 contes que les enfants ont écrits en 99/2000,

- les écoles élémentaires de La Verrerie de Portieux et de Vincey s'engagent à recevoir l'intervenant pour un coût de 6 528,00 Frs TTC (8 x 500,00 frs pour animation+ 8 x 316,00 frs pour frais de transports + location matériel lumière offert). Les écoles s'engagent aussi à prendre en charge la restauration du midi de l'intervenant (chez le particulier ou facturation supplémentaire de 70,00 frs par repas).

Convention établie en deux exemplaires le 2 janvier 2001 à Monthureux/Saône entre :

L'Odysée
COMPAGNIE " L'ODYSSÉE
MAIRIE 88410 MONTHUREUX
SIRET 401 655 519 00015 NAF 923-4

*Ecoles élémentaires de la
Verrerie de Portieux et Vincey*

mutualisation objectivantes ou de **lexique commun** élaboré dans l'action partagée. Et j'ai présupposé, guidé en cela par l'expérience des formations initiale et continue, que c'est par l'**entité circonscription**, concept propre à l'école primaire, que cette institution scolaire peut le mieux, le plus véritablement, **réaliser cette interrogation sur elle-même.**

Encore faut-il postuler, redisons - le, que la circonscription puisse avoir une existence autre que celle d'une **unité** purement administrative, et notamment qu'elle puisse constituer une **entité** trouvant sa cohésion et sa dynamique, en matière de **pédagogie** et d' idées de référence la traversant, dans **un rapport à la langue professionnalisant**. C'est admettre que l'**équipe de circonscription** - inspecteur, conseillers pédagogiques, animateur T.I.C.E.(1), secrétaire de C.C.P.E.(2)- ait vocation à (et moyens **autorisants** pour) sous-tendre cette cohésion .

4-4-3 Une volonté de *projets communs relevant d'une pédagogie*

Mais des **signes** se dessinent : pouvoir constater, par exemple, l'engouement d'une quarantaine d'écoles élémentaires -la quasi-totalité- pour leur participation annuelle depuis une décennie à un "*cross de circonscription*" qui commence à intégrer le principe d'auto-évaluation régulatrice, ou encore entendre des collègues voisins d'un secteur ZEP (3) demander à avoir, eux-aussi, un "*défi lecture*" (etc.), ou d'autres enfin s'enquérir des modalités de participation aux relais d'écriture et aux temps forts musique-théâtre.

1) T.I.C.E. : Techniques de l'informatique et de la communication à l'école.

2) C.C.P.E. : Commission de circonscription de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire qui, notamment, après éventuellement avoir requis, "*dans certains cas (...) entraînant une prise en charge de nature financière*", la décision départementale de la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES), décide des admissions des élèves "*handicapés*" en Classe d'intégration scolaire (CLIS) "*L'élève admis dans une CLIS doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école, d'autre part, d'avoir acquis ou d'être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives.*" (...) "*L'action entreprise dans les CLIS a pour objectif, comme pour tous les élèves accueillis à l'école, le développement optimal des capacités cognitives, de la sensibilité, du sens de la coopération, de la solidarité et du civisme.*" In "*Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire (CLIS)*", 1.2, Circulaire du 18 novembre 1991 publiée au BOEN n°8 du 23 février 1989

3) Une *Zone d'éducation prioritaire* correspond à un secteur ou à une partie de *secteur de collège* dont celui-ci est le *coeur administratif*, le *Coordonateur de la ZEP* étant recruté conjointement par le Principal et par l'Inspecteur de la circonscription.

De tels constats attestent de la dynamique propre à certains projets pédagogiques communs, pour peu qu'ils soient cadrés dans et par la circonscription, qu'ils touchent donc **une large communauté d'écoles**, mais aussi qu'ils aboutissent de façon patente, c'est à dire mobilisent d'emblée les élèves et n'impliquent que **raisonnablement** les enseignants.

Indéniablement, cette posture dynamique traduit bien le désir de l'enseignant de s'engager dans des projets communs assurant des processus patents de réussite, pour ses élèves comme pour lui. Et c'est bien, dans le cadre de la circonscription, avec l'aval et l'aide de **l'équipe** de circonscription, qu'il peut le mieux s'y associer, au sein d'un nombre élevé de collègues encadrant le même niveau que lui, ou, au contraire, des niveaux complémentaires (tutorats).

Ce n'est pas toujours dans ce sens du **gain pédagogique** que va **la mise en réseau d'écoles rurales** ; c'est souvent un processus sommaire, mi spontané mi encouragé, que rendent surtout possible les moyens mis au service de leur **coordination** confiée à un enseignant reconnu comme compétent et progressivement placé à la tête d'une "équipe". Cela laisse imaginer, plus qu'une amélioration des pratiques d'enseignement, la simple émergence d'une **nouvelle unité administrative** qui correspondrait à un ensemble de petites écoles ayant le même directeur.

Si un tel poste peut être valorisant, si l'administrabilité scolaire peut y gagner, cela ne permet pas, par contre, de prétendre que la pédagogie active de la correspondance et des rencontres scolaires vient d'être inventée par ce biais. Voici, donné par un directeur récemment coordonnateur que j'ai rencontré dans cet espace départemental de communication qu'offre l'IUFM, un extrait d'entretien spontanément accordé et qui me semble bien restituer la nature de ce nouveau processus :

*"Tu vois, nous, c'est l'histoire de 10 instits ou profs d'école, qui sont dans 4 écoles éloignées de 10 ou 12 km. Ca représente 170 élèves. On avait envie de **travailler autrement** et un jour on est tombé sur la circulaire d'un B.O. qui traitait de "l'avenir du système éducatif en milieu rural isolé", c'était celle du 17.12.1992. **On s'est dit "chiche!"** Et en 1999, on a pu bénéficier d'un **mini stage** de 2 jours pour avoir l'aide de l'IEN. C'était pour lancer "l'idée du projet de réseau", **à la demande des instits**. On n'est toujours pas tous convaincus mais **on a voté, on était la majorité, c'était démocratique**. Et finalement on tous accepté de s'y mettre. Il faut dire que l'année précédente, les 4 écoles avaient déjà mis sur pied des **rencontres entre les enfants**. C'était dans un cadre **informel** et ça s'était très bien passé. Se mettre en réseau, c'était pour **aller plus loin** et avoir des **moyens supplémentaires**."*

La volonté de globalement “travailler autrement”, le laps de temps écoulé entre 1992 et 1999, le hasard de la “découverte”, le “chiche”, la formule “mini-stage”, le “vote à la majorité”, l’aléatoire de la forme narrative “c’est l’histoire- Un jour”, le para-scolaire de la “rencontre”, l’ “informel” du cadre sont autant d’éléments qui soulignent l’irrationnalité de ce qui est pourtant ici désigné par projet, faute d’un constat diagnostic préalable susceptible de mobiliser la réflexion autour d’une évolution pédagogique et didactique des pratiques.

Les objectifs consistant à vouloir “aller plus loin” et avoir “plus de moyens” ne précisent en rien ce qui peut modifier celles-ci, et renvoient à l’antienne-alibi la plus ordinaire. C’est que le rapport à la langue des enseignants permet ce type de discours à professionnalité inconsciemment déficitaire et leur activité réfléchissante sur les pratiques ne doit sans doute pas en être facilitée.

“Comme les effectifs étaient à la baisse, l’hypothèse de **fermeture d’une classe** commençait à se dessiner L’administration, pour nous **convaincre** de monter un réseau, nous a d’abord promis que l’on garderait les **10 postes**. On y a cru un peu au début, mais finalement un poste a été supprimé. (...) L’IEN m’avait dit “Si vous ne montez pas ce réseau, qu’est-ce que penseront vos élus ? A présent, on se demande bien qui nous a déçus et qui, finalement, n’avait pas tort de se poser des questions C’est sûr que les élèves et les familles ont l’air contents du **fonctionnement** du réseau Mais, malgré **des difficultés**, toute l’équipe pédagogique fait pour le mieux pour que le réseau **fonctionne**.”

Dans un deuxième temps, les contradictions s’accumulent :

- l’objectif est moins de pouvoir “travailler autrement” que de tenter de préserver le maintien d’une classe, et plus précisément la dixième, chiffre seuil symbolique pour la “direction” d’écoles,

- le processus s’est moins enclenché sur “demande des instits” que sur volonté administrative de “convaincre”.

En outre, il apparaît clairement que le pseudo projet ne dépend nullement d’un **conseil pédagogique** éclairant la réflexion d’un groupe et procédant d’une pédagogie mais d’un lien professionnel spécifique, implicitement inventé, établi entre un inspecteur et un enseignant centralisateur qui se voit en quelque sorte le dépositaire de cet avenir collectif indéterminé au plan éducatif mais précontraint au plan institutionnel.

Enfin, les représentations qui se construisent sur l'idée d'**évaluation** de cette opération "*fonctionnelle*" semblent avoir définitivement évacué les questions d'efficience et de réussite scolaires, au bénéfice d'une problématique d'un tout nouvel ordre (paiement des frais de transport par cars ?) et d'un **sondage d'opinion** qui pourrait à la rigueur relever de la vie associative. La possible interférence d'élus auprès d'un **enseignant caporalisé** ne peut laisser espérer qu'ici va se produire une ouverture nourrie de pluralité réflexive, mais faire craindre au contraire un bouclage sur-localisant et déconnectant, définitivement dépendant d'autres valeurs que de celles qui ont fait l'Ecole laïque et républicaine.

De tels pseudo-projets, ainsi non-conçus et plutôt aléatoirement pré-contraints, sont le contraire même de ce que peut constituer la **pédagogie de projet** et en sont plutôt les plus sûrs repoussoirs. Que le législateur soit **mis en demeure** de légiférer clairement et démocratiquement, l'administrateur d'administrer avec un zèle tout républicain, et l'enseignant d'enseigner avec coeur et avec talent. En cela réside sans doute le meilleur des **projets pour l'Ecole**, porté sur le terrain par une **volonté commune** de projets véritablement **pédagogiques**. (a)

4-4-4 - Une *veille réflexive* non sur-localisante

Il est vrai que le seul cadre école, même s'il est d'importance, ne permet pas la même transversalité réflexive que celle qui relie plusieurs établissements, et ce cadre s'avère plus souvent "**familial**" que pédagogique. L'équipe d'école, en effet, n'est pas sans rappeler en maints points le groupe famille, caractérisé par une forte intériorité assurant un bien être partagé : ainsi est-il notable que le nouvel arrivé, s'il ne veut être isolé puis obligé de changer de poste, doit savoir se faire accepter en adoptant **une culture** faite de mille et uns détails et de quelques contraintes plus professionnelles -comme la plupart du temps accepter la classe de Cours Préparatoire. Cette culture, censée être bien connue de personnes censées bien se connaître, est le fruit d'une constance immémoriale entretenue par le noyau des anciens et **génératrice d'implicite**. La seule présence de ceux-ci est signe de la **stabilité** de l'équipe et de **sa réussite relationnelle** dans un contexte social mouvant. Tout est fait pour que, globalement, tout aille pour le mieux en termes de vécu commun, les incompréhensions interpersonnelles se trouvant toujours très rapidement dissoutes dans une convivialité toute **consensuelle**. En fait, il s'agit là d'un **localisme enfermant**, relevant d'une **logique trop "domestique"**, (1) et qui est le contraire même de l'**autonomie du groupe, dans la mesure où, placé en situation d'échange** avec un autre, celui-ci s'est, de longue date, installé dans un habitus d'établissement qui consiste à systématiquement mettre en avant ses particularités

1) Cf J.L. Derouet ("*Logiques civique, domestique et industrielle*"), *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992

Un écrit de conceptualisation, comme une "bonne idée",
peut (doit ?) être bref,
même (surtout ?) lorsqu'il a vocation à guider l'inauguration
d'une action formative d'envergure, inscrite dans la durée,
et porteuse d'enjeux marquants aux modalités évaluables.

(Ici, un relai d'écriture de Contes trans-circonscription)

Projet ———+ narratif
 Co-écriture ^{gifs}

Action

Lequipe de
3 : Conte sèche ^{10h}

Réflexion

COMP. TEXTUELLE

Proposé

Co-écriture

/ 3 classes

CHAROUES.

= Reflexion

- cohérence

- cohésion

- paratexte

Supra-

Interphr.

phr.

Macro-

Lecture / parcours de l'album: "....."

Auteur : Illustrateur : Editeur Année.....

1) Nombre d'unités envisageables

Lues par le maître (pages) :
Résumées par le maître (pages) :
Lues silencieusement (pages) :
Lues à voix haute (pages) :

2) Repérage des passages complexes

2.1. Longueurs (p) :
2.2 Langue complexe
- pour reprises / désignateurs (p) :
- pour connecteurs (p) :
- pour inférences / implicite (p) :
- pour autre unité syntaxique (p) :
2.3 Thématiques à préparer (p) :

3) Apport de fiches

3.1 Pour aider (p) :
3.2. Pour évaluer (p) :
3.3. Pour approfondir (p) :
3.4. Pour écrire (p) :
3.5 Pour induire l'O.R.L. (p) :

toutes matérielles et à les présenter comme autant de contingences rendant impossible l'ouverture réflexive visée par l'animation pédagogique, la concertation de secteur Collège, (a) ou le stage de formation continue.

Le directeur n'est pas **supérieur hiérarchique** ; il se doit donc de **faire autorité** et de se faire "**apprécier**" assez comme coordonnateur bienveillant mais reconnu. Il est la voix protectrice qui doit être à même de répondre au nom du groupe à toute mise en cause extérieure, qu'elle soit hiérarchique ou parentale. Cette fonction quelque peu paternelle est déterminante dans le maintien de **la cohésion** et de **la stabilité** locales qui fondent la **continuité du service public** et donc la durabilité du système école au sein de la société républicaine. Mais, par essence, elle ne peut entretenir **la veille réflexive collective** qui est indispensable au renouvellement permanent -à la vie- des pratiques pédagogiques comme culture professionnelle.

4-4-5 Les limites du *bonheur de faire ensemble*

Encore peut-il ne s'agir, pour l'enseignant s'associant à des **dynamiques de circonscription**, que de la recherche d'une simple appartenance enthousiaste, toute **fusionnelle**, voire même **compensatoire** : il s'agit de **masquer** un déficit d'implication réflexive au quotidien -à l'instar d'autres modes très déclaratifs d'appartenance militante à telle ou telle sphère de la culture ou de la solidarité **humaniste**-.

Alors, dans le meilleur des cas, l'élève-enfant peut se voir proposer une journée de situations *communicatives* et *récréatives* ; il peut être amené à réaliser des "*productions écoulées sur le marché, (...ou à) dimension culturelle ou tournées vers le groupe lui-même, (ou encore déterminées par) des actions de développement local*".(1) Ces éléments, bienvenus quand il s'agit de célébrer en fin d'année l'école publique ouverte sur la vie et la société, demeurent en-deça ou même **hors** d'une véritable démarche didactique.

Cette "hypothèse du tiers temps" libérateur ne peut constituer un fondement suffisant pour le renouvellement des pratiques. On ne le sait que trop bien, le Plan BCD lui-même, BCD trop souvent confiée aujourd'hui au seul aide-éducateur, et plan parfois accompagné d'une **formation de circonscription** non finalisée, n'a pas obtenu les résultats escomptés en matière d'apprentissage de la lecture-écriture : maintes BCD créées et équipées, magnifiques réalisations partenariales, demeurent une austère annexe, à peine fréquentée, de l'école au sein de l'école .

1) A. Lafosse, "*Pédagogie de projet : résistances cachées*", Cahiers pédagogiques n°384, mai 2000, p53.

REUNION CM2-6^e du 20 JANVIER 2004

Groupe : 2

Matière : français .

Animateur : M^e A

Rapporteur :

M^e B.

Composition du groupe (nom de l'Enseignant et école représentée) : M^e R.

A - ANALYSE DES ITEMS

M R
✓ ✓

(docu
prof.
hist. gé)

A1 - Recherche de biais éventuels

⊖ On fait davantage tenir l'élève au potence et de la
monte de lecture personnelle (et même du dialogue) de ces élèves.
(lecture suivie avec collectifs f. tournant).

Aller vers 50% du travail de lecture en classe et 50 à la maison
lecture personnelle (littérature) ? le Biais : le fait faire la Littérature.
liée les élèves à franchir consciencieusement ces deux points forts en écriture et
en lecture.

A2 - Recherche de pistes

- Travail à faire à la maison ?
- Restructurer les outils de la langue vers dans
la "littérature pour la jeunesse".
- 2 heures de français (outils de la langue) en
primaire sont nettement insuffisantes pour l'apprentissage
de la lecture.
- Restructurer l'élève dans les règles (acquises).

A 22 : remédiation pour le Collège

- Poursuivre le travail de restructuration.
- Parler le même langage.

Autre exemple plus global, la politique des ZEP. L. Jospin déclarait en fin d'année scolaire 1998 que si *"tout n'a pas bien fonctionné (...), sans elles tout aurait pu mal tourner"* : en dépit des efforts de cette politique pour favoriser la centration sur les savoirs scolaires et du renforcement de la stabilité d'équipes en relation avec le milieu, elle débouche sur le manque fréquent de **moteur pédagogique**. C'est que, donnait à constater le texte officiel de relance, en mai 1998, *"les projets et actions ZEP concernent bien plus souvent la périphérie que le coeur des apprentissages, ou encore la réalisation de moments exceptionnels que la transformation de l'ordinaire et du quotidien des classes et des apprentissages"*.

4-4-6 La circonscription pour *apprendre à enseigner*

L'hypothèse enseignante alternative qui a motivé ma consultation postule au contraire l'importance du **réaliser ensemble** dans le cadre de projets communs déterminés par les mêmes contraintes diagnostiques et les mêmes objectifs d'apprentissages. Dans ce cas, l'appartenance qui peut être recherchée et vécue par l'enseignant se révèle plus fortement professionnelle, c'est-à-dire didactique et pédagogique, porteuse en outre de transferts avec tout l'aléatoire d'ouverture que cela peut comporter.

Cyril, jeune maître dynamique et sans complexes, a été enthousiasmé par la participation de sa classe de GS (ZEP) au tout nouveau **relai d'écriture de contes** : *"ça a drôlement bien marché"* Les textes communs sont diffusés dans les délais prévus, la participation des élèves a été très forte et les contraintes pédagogiques pour le maître ont été limitées. Mais il réagit négativement quand l'idée est émise de tirer parti de ce projet commun pour identifier les démarches et mutualiser les pratiques en matière de posture magistrale propre à **la dictée à l'adulte**. A cet instant et très spontanément, certes, l'attitude de Cyril désigne de façon significative tout l'**écart** qui peut encore demeurer entre le **projet d'activité commune** et le **projet didactisé commun**, mis en oeuvre et mis en perspective, pour apprentissage professionnel, comme **champ praxique de circonscription**.

4-4-7 Au *double bénéfice* de l'enseignant et de "l'enseigné"

Un tel projet a pourtant vocation à être générateur de **savoirs de l'élève** et de **savoirs du maître**, seconds de *"deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous"*, (1) disait J. Ferry. Convenir de mener de concert

1) J. Ferry, *Lettre aux instituteurs*, dans la circulaire du Ministre de l'instruction publique, 17 nov.1883, citée par C. Lelièvre, idem, 2000

cette activité supposerait donc, dans un contexte professionnel à **réorienter** et à **remobiliser**, d'en définir les modes pédagogiques et les éléments didactiques, de les adopter pour les **développer**.

C'est pour expérimenter la possibilité, à terme et en certains domaines, de telles mises en commun, que j'ai initialisé cette étude au sein d'un groupe et à son intention. Elle peut, en s'instituant, entretenir et finaliser l'appartenance à une communauté enseignante de circonscription qui continue à **apprendre à enseigner** à mesure que ses élèves **apprennent à apprendre**. Elle est -et veut- demeurer limitée, autant que peut et doit l'être le temps d'éclairage initial d'un processus à développer progressivement mais résolument, dans le double but partagé, "*pour les enseignants de (savoir) fonder la réussite du rapport pédagogique (et) pour les enseignés d'avoir accès à leur demande de savoir*" (1)

4-4-8 En projet d'abord

Le seul développement de projets formels comme temps forts communs ne peut suffire, il risque même de devenir en soi **un leurre à long terme**. "*Le projet est une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps du futur*.

C'est en cela que le projet est spécifique de l'humain. Il est réponse à l'angoisse du devenir" (2), et devenir c'est apprendre.

Cette **mise en action initiale** qu'est le projet conditionne et contextualise toute formation de la personne, adulte ou enfant. C'est la raison pour laquelle il s'est avéré que tout projet de réalisation d'école, de secteur collège, de réseau d'écoles ou de circonscription par cycle ou niveau, devait d'abord être impulsé par l'identification micro-locale d'une réussite dans les pratiques, (**a**) puis encouragé et soutenu ensuite, sur une durée propre à permettre **une didactisation instituante**.

Cette réussite passe bien sûr non pas seulement par une dimension projective d'**anticipation**, mais d'abord par une double "**volition**", double engagement personnel et de l'apprenant et de l'enseignant (projet de "chacun d'eux, ensemble").

1) J. Filloux, *Du contrat pédagogique - le discours inconscient de l'école*, L'Harmattan, 1996, p 318. .

2) M. Bru et L. Not, dir., *Où va la pédagogie de projet ?*, EUS, Toulouse, 1987, p 20

(mémorisation du graphisme de son prénom, recherche esthétique ...)

- Oiseaux dynamiques (équilibre, appui ...)

- Oiseaux dynamiques:

Tracer des lignes droites horizontales de gauche à droite, sans lever le crayon.

- Lecture du conte
- reconnaissance des contours
- images séquentielles.
- Image cachée : l'éléphant.

- Album: Elmer et Walker Zoom, l'éléphant.

- Les tables.

Apprendre à parler et construire son langage.

S'initier au monde de l'écrit

Langage

PROJET n°4
 Exploitation d'un livre "Elmer"
 → spectacle

Activité graphique

Vivre ensemble

- Trouver ses règles et sa place
- Apprendre à coopérer
- Comprendre et s'approprier les règles du groupe
- Echanger et communiquer.

Le regard et le geste:
- Elmer en papier déchiré

Réalisation d'un panneau colle

- Coloriage d'Elmer

→ La voix et l'écoute

- Monsieur Touce
- Sur le tapis l'éléphant

Découvrir le monde

Les activités mathématiques

Espace-temps, matières, objets, vivant ...

Vivant: gris et gros éléphant

(découverte de l'animal et de ses caractéristiques)

- Elmer dans tout ses états

- 1 Elmer se fait petit.
- 2 Les éléphants sursautent.
- 3 Elmer en morceaux

Elle doit relever d'une **pédagogie de projet** qui soit véritablement multi-fonctionnelle, c'est à dire qui touche à **l'économique** de la production, au **thérapeutique** de la **motivation**, au **didactique** de l'acquisition **cognitive**, au **social** des partenariats et au **politique** de la participation citoyenne.

4-4-9 En projet-formation ? -Parole de collégien

Il en va de l'avenir-même du quotidien scolaire qui, trop fréquemment qualifié de **non-vie** par ses élèves, promet une **découverte du monde** en salle, en attendant cette "*vraie vie*" que font entrevoir en ...4ème les stages si appréciés de découverte de la vie professionnelle : ici le texte **revendicatif** de l'une de ses élèves . faisant partie d'une classe à laquelle on m'avait demandé, comme conseiller pédagogique représentant une circonscription, d'exposer dans ses grandes lignes le métier de Professeur des Ecoles et dont j'avais sollicité en retour le témoignage sur ces stages de découverte du monde professionnel ; elle **écrit à qui veut l'entendre** :

*"J'ai trouvé ces "stages d'orientation" beaucoup plus **instructifs** que le collège ; on **fait face** à des situations **diverses** que l'on n'est pas amené à **affronter** à l'école, plus **passive** (...)"*

Dans une forme revendicative, le registre de **l'action** formatrice est ici, en une seule phrase, extrêmement mobilisé. On remarquera qu'il s'apparente étonnamment au discours des 60 à 70 % des sortants d'IUFM qui déclarent devoir la construction de leurs compétences pro(pré) professionnelles à la **tutelle pragmatique** des maîtres formateurs.

Le collège peut ici se sentir **interpellé**, comme peut l'être l'IUFM, ou encore, pourquoi pas, l'Institut de formation des inspecteurs de l'Education nationale dont les stagiaires, en substance, pensent qu'elle est plutôt "*ramassée, courte, formelle, cloisonnante (...)*".

La question ne se pose pas pour les **conseillers pédagogiques**, qui n'ont pas à ce jour de formation spécifique, mais la théorisation de la formation, ainsi que je le prétends pour l'accès à **l'autonomie**, gagne à adopter par moments des analyses comparatives **trans-âges** et **trans-professions**.

*"Qu'est-ce que cela serait, si à **partir de treize ans**, notre formation était **complétée** par des **stages** ou des **emplois de courte durée** ?"*

Après avoir voulu **protéger** l'enfance et l'adolescence et les **préserver** d'une exploitation par le travail précoce, l'Ecole les aurait-elle ensuite condamnés à l'**inactivité** d'un doux "**enfermement de jour**" ? Il est vrai que, dans la réalisation même de sa politique, le système éducatif peut, à ce niveau, tout à fait exonérer le professeur de **projets d'apprentissages socio-culturels** articulables à ces pratiques professionnelles de référence ici mentionnées.

La revendication n'est pas si absurde qui recommande la **précocité expérimentielle** et préconise sagement l'**alternance formative** : deux points encore que l'on peut très bien voir s'inscrire dans la réflexion globale portant sur la réforme des IUFM, tant il est vrai que

- en référence à une utile **précocité**, les compétences d'enseignement peuvent, parfois très solidement, s'ancrer dans les toutes premières expériences d'animation extra-scolaires, (je fais quant à moi partie des cohortes de **Normaliens** qui passèrent en classe de 3^o le **Concours d'entrée à l'Ecole Normale d'Instituteurs** et qui ne connaissaient quasiment pas d'échec dans leurs rangs)

- l'**alternance** séquentielle et systématique entre l'**action** et la **réflexion** est déterminante pour la construction de la pratique et mérite toujours une meilleure définition qui, notamment, fasse place (comme ici ?) à l'écriture de et pour celle-ci.

"(...) D'autant plus que le chef d'entreprise prend généralement le stagiaire "sous son aile", et l'intègre réellement au coeur du centre. (...) Ils (les adolescents) se sentent aussi plus proches des gens (employés, parents, enfants...) que dans une classe où un professeur doit s'adresser à trente personnes en même temps. (...)"

Le propos garde toute sa clarté : il ne s'agit pas de travailler précocement pour une irrationnelle émancipation par un salaire d'apprentissage qui serait bien sûr prématuré. En effet, le statut visé est bien celui de "*stagiaire*" en projet d'apprendre, idée que renforce le choix questionnant du mot "*centre*" qui, contrairement à "*entreprise*", renvoie précisément à **formation-intégration**. Ce discours n'est pas loin de revendiquer des "*échanges apprenant-enseignants fondés sur la dialectique des besoins cognitifs et des réponses didactiques.*" (1) En effet, la demande d'une **relation personnalisée de formation** -les guillemets gommant la naïveté qui pourrait s'insinuer dans l'expression choisie- n'est bien sûr pas sans rappeler les dernières mesures tutorales en faveur des sortants d'IUFM. (a)

1) M.Bru et L. Not dir., *Où va la pédagogie de projet ?*, E.U.S., Toulouse, 1987, p 248.

En "stage court" d' "accompagnement de l'entrée dans le métier", j'ai invité les titulaires 1^o année (PE3 ou T1) et 2^o année (PE4 ou T2) à expliciter les points de réussite et de difficulté qui ont pu caractériser leurs débuts. Pourtant habitués à écrire, au terme de leur formation à l'IUUFM, la première réaction est une sorte d'incrédulité comme tentative d'un refus poli : "n'est - ce pas à présent un temps révolu, que de recevoir des consignes de travail ? N'est - ce pas à nous, dorénavant, de les donner aux élèves ?" Un soupçon d'indignation est parfois perceptible, et c'est en substance ce qui peut ressortir de la minute de flottement initiale durant laquelle chacun observe attentivement l'attitude de son voisin ; dès que l'un écrit, gagné par l'idée que l'échange qui s'ensuivra sera profitable et aucunement inquisiteur, tout le groupe se mobilise. Les quelques appartés s'espacent, et, très vite, un silence d'écriture remarquablement dynamique s'installe. En général, un tiers du groupe, qui a eu recours au verso de la grille, doit écourter sa réflexion, et la mise en commun ne peut jamais traiter au fond tous les éléments pratiques ainsi exposés. La page 1 a servi de support devant faciliter l'entrée en écriture, et les pages 2 et 3 sont ici un résumé très fidèle de la "production" d'un groupe de T2, sachant que les numéros de lignes correspondent invariablement à un enseignant donné.

Ecriture individuelle permettant à cette date une régulation du suivi

Nom:prénom :

1) Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces :

1-1 Relation éducative :

1-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

2) Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera encore ma pratique:

2-1 Relation éducative :

-2 Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique) :

Stage PE4

Écriture individuelle sur sa pratique

"Mes points de réussite, changements précis dans la pratique qui ont été efficaces"

1 Relation éducative

- 1- Être plus sereine dans la relation avec les enfants. Prendre des temps de parole libre (enseignants / enfants)
- 2- Climat de classe : échanges entre élèves (verbalisation), climat de confiance (ni copain, ni Maître)
- 3- Écoute des élèves en cas de problème (au niveau travail ou vie extérieure) – Liaison avec les élèves en grosses difficultés par des écrits (contrat) – se mettre à la place d'un élève, par exempl en sciences quand les enfants exposent leur sujet ; je lève le doigt pour poser les questions...
- 4- La relation entre M et E passe par des exigences (discipline, soin, mode de travail...) qui établissent des repères comportementaux, de travail, de langage... Ces repères forment un cadre et un tuteur, qui garantissent l'efficacité scolaire.
- 5- Climat de classe agréable – confiance établie entre élèves et maîtres, respect mutuel.
- 6- Des paroles d'enfants, des cadeaux, des retours de parents me montrent que les enfants m'apprécient beaucoup. J'ai toujours eu une bonne accroche avec les enfants, simplement parce que j'aime les enfants et je (le) leur montre. Là où je dois être vigilant, c'est dans le fait qu'il faille justement jouer le rôle de maître, et non de copain. J'essaie d'être proche sans l'être.
- 7- Bon climat dans la classe - maître/ élèves -élèves / élèves
- 8- Climat de classe : (respect entre enfants) – relations parents (écoute, attention).
- 9- Climat de classe : intransigeance des premiers jours. Projet de classe qui donne du sens aux apprentissages (arts plastiques / français / internet, B2I)
- 10- Installation d'un climat serein : confiance – respect (de l'adulte mais et surtout aussi de l'enfant-élève) – Possibilité de parler (.) à la maîtresse de soi (l'élève = enfant avant tout) – Faire comprendre aux enfants que chacun a ses difficultés et qu'il est possible de les travailler. La difficulté n'est pas une fatalité –Tutorat entre eux.
- 11- Mise en place de situations de langage par demi groupe = favorise relation maître – élève - Bonne relation avec les enfants - Les enfants mis en avant lors du chant, comptines notamment.
- 12- Bonne relation avec les enfants. J'ai une mascotte pour la prise de parole qui marche bien.

2 -Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique)

- 1- Cerner plus facilement des situations problèmes – Mener les enfants plus facilement vers une remédiation.
- 2- Programmer le W dans le temps par période – Avoir du recul par rapport à ma pratique qui est plus réfléchi (=expérience)
- 3- Mise en place de certains projets (liaison AP – EPS – Biologie) - Préparation importante dans les activités SC – Hist – Géo
- 4- Débuter et finir une séance par l'objectif, tant par le type de tâche que par la verbalisation.
- 5- Cibler objectif de travail – Habitudes de travail – Travail en projet, pour donner un axe de travail.
- 6- Gros travail sur cahier journal, peut-être trop.- Difficultés pour gérer vie de famille et préparation, d'où baisse de productivité au niveau des fiches de préparation. – Volonté de travailler avec les autres classes (anglais en échange de service, USEP, etc.)
- 7- Gestion des deux niveaux d'enseignement. – Mes tableaux d'évaluation.
- 8- Gestion des niveaux. – Programmations par cycles – Livret d'évaluation avec compétences – Repères précis dans le temps (emploi du temps stable) et l'espace (classe)
- 9- Programmation efficace : travail lourd au départ qui facilite la " tâche" après. – Travail non "dépendant" d'un manuel = à l'aise avec ce que je fais.
- 10- Progressions et programmations = gain de temps et favorisant l'efficacité. – Cahier journal = efficacité. - Programme de travail inscrit chaque jour = contrat de travail.
- 11- Mise en place d'une programmation pour les différentes disciplines de vacances à vacances. J'essaie de travailler en projet. J'ai une feuille avec un projet central qui est ensuite partagé dans les différentes disciplines. Cela m'aide à avoir une cohésion dans les apprentissages.

Écriture individuelle - Identification des points de difficultés, questionnements en suspens

"Les points de gêne ou de difficultés dont la résolution facilitera encore ma pratique :"

1- Relation éducative

1-Gestion de certains troubles du comportement.

2-Etre plus directif pour aller à l'essentiel. Gestion des E en difficulté.

3-La gestion des conflits entre enfants (verbal ou physique) reste encore des moments difficiles.

Quelque fois un peu perdue face à des comportements d'enfants (refus total d'obéir, refus de travailler...)

4- N'ayant pas résolu les difficultés avec 2 élèves "particuliers" l'an passé (CM1), je ne possède encore pas les qualités "psychologiques" ou de dialogue à même de gérer ce type d'élève)

5-améliorer la connaissance de l'enfant de 4 ans (manque d'expérience) (lecture personnelle de livres de "psychologie" nécessaire)

6-Les points de difficultés viennent des enfants. Je ne sais comment les rendre moins agressifs les uns envers les autres. Je prône l'entraide, le respect, la tolérance, mais eux semblent se détester. Cela empêche, retarde les apprentissages. Je dois mettre un terme à la volonté très forte de pratiquer l' "antitavail" chez certains élèves.

Gérer mon énervement face à des comportements inadmissibles.

7-Problème de violence à la récréation : comment les résoudre ?

8-

9-Sanctions : que faire d'un élève difficile qui se moque de tout (questions restées sans réponse // T1)

- "Non maîtrise" des enfants en EPS (sport collectif = "Il triche, il m'a mis une claque !)

10-

11-difficultés à gérer les enfants présentant des troubles comportementaux.

j'ai tendance à être très dynamique : savoir se "pauser", "prendre le temps" est encore à améliorer

12-Il faut encore améliorer le climat de classe car les règles n'ont pas été instaurées au départ, les élèves qui sont en autonomie ne sont pas toujours silencieux.

2- Tâches d'enseignement (préparation didactique ou action pédagogique) :

1-Progression et respect de cette progression.

Programmation et projet : comment les lier facilement.

Les affichages (où, comment ?) quand on a une classe avec différents niveaux.

2-L'affichage. Gagner en efficacité – pertes de temps dans la préparation.

3-Trop de temps passé pour l'école en général (corrections, préparation pour les 2 niveaux, papiers, relation avec le RASED...)

Organisation du temps pendant la journée (quand corriger les travaux d'enfants –leçon ou exercices)

4-Intégrer des disciplines à 1 projet pédagogique sans "perdre de vue" les objectifs propres à ses disciplines.

5-Structuration de mon enseignement à consolider : relier activité à l'objectif : "voilà, ce que vous avez appris..."

Tenue du cahier à améliorer, à développer. (je comprends mieux son utilité depuis la visite de M. Gehin)

Faire plus d'EPS, découverte du monde.

6-Enfants en bas âge (4 ans et 2 ans) que je vois de moins en moins. C'est très énervant. La préparation me prend trop de temps.

Connaissances à rafraîchir (histoire, etc.) régulièrement.

Réussir à dégager plus de temps sans négliger ma famille (ce qui est le cas actuellement) et mes passions (nombreuses) pour préparer davantage (ex. affichage à améliorer en classe).

7-Trace écrite : - écriture par les élèves ou –prise en note par le maître puis photocopiée ?

Mettre en relation les différentes disciplines : ORL, histoire, math... Ecriture sur le cahier

8-Pour l'année prochaine – gestion 5 niveaux en maths (différencier plus CM1 et CM2) : cette année je regroupe CM1 et CM2 car mon élève de CM2 a de grosses difficultés en maths.

Orthographe : je n'ai pas le temps de faire de dictées ! et je m'interroge sur la manière de les faire progresser dans ce domaine.

9-Matériel : manque de matériel en sciences (gêne). –travail avec "cœur de porc", "organes" –dégoût des enfants ?

10-Travail dans le cahier du jour pas assez apparent. Organisation des cahiers (leçons...)

11-Faire des séances de langage reste encore quelquefois des séances avec des objectifs peu définis.

Le temps de préparation reste important même si il y a du mieux par rapport aux années précédentes.

12- J'ai quelquefois des difficultés pour trouver un projet de travail, il y a des périodes plus creuses. Trouver des projets motivants pour les enfants tout au long de l'année.

Enfin, je verrai dans “*les gens*” et la parenthèse qui l’explicite remarquablement (les adolescents s’intéressent effectivement à l’enfance et aux métiers qu’elle génère) une revendication forte en matière de **projet comme socialisation**, de la part d’une adolescente qui, étonnamment peut-être, se sent **enfermée dans sa tranche d’âge**.

Le professeur d’école débutant se plaint beaucoup, lui aussi, de ces “*murs*” et des phénomènes d’attractions / répulsions qui vous rendent “*transparent*”, et qui créent, fort douloureusement parfois, des groupes d’âges à fin de marginalisation au sein même de la **communauté** (?) enseignante.

D’aucuns parleront d’inévitable **fracture catégorielle** entre instituteurs / professeurs des écoles, toujours est-il que le risque dangereux, surtout pour les débutants, d’un isolement professionnel et sociétal, est certainement bien réel. Aussi leur **intégration** à la profession, par le biais du **méso-niveau circonscription** est-elle un processus à développer de façon plus suivie.

“*Voir la vie d’un employé paraît fou à notre âge, mais cela nous fascine, et reste un franc succès.*”

Ici, la modalisation de l’énonciation, la sincérité et la clairvoyance du discours sur l’énoncé, ajoutent encore à la pertinence du témoignage ; elle s’apparente, là encore, à l’envie pressante que ressent l’étudiant de première année de “**faire classe**” ou de “**prendre des groupes**”, envie que n’ont pas au contraire ceux qui préfèreront retarder le plus possible leur “entrée dans le bain” ou s’arrangeront, durant leurs stages à faire en sorte d’être “oubliés”, et de recevoir le moins possible de visites formatives (de PIUMF, d’IMF ou de CPC).

4-4-10 En projet-formation *dans et par* la circonscription

Si le mot “*bain*” me vient ici à l’esprit, c’est que je revois cet étudiant de début de 2^o année qui, “major” au concours, ainsi que promotions et professeurs disent encore, fut un jour en proie à un terrible **mal être** à la piscine, et ce en dépit de la bienveillance affichée de la formatrice, PIUMF EPS.

Alors lorsqu’il s’était agi, pour lui comme pour ses camarades de promotion, de “prendre un groupe”, il avait eu le plus grand mal du monde à s’approcher de celui-ci et à lui adresser **la parole**. On l’eût dit en proie à une **indécible peur** qui semblait provoquer en lui une irrépressible envie de disparaître d’un coup, de s’exclure de

cette situation qu'il n'avait apparemment pas anticipée, dans laquelle il ne s'était sans doute pas même imaginé, et pour laquelle il ne s'était pas mis - ou n'avait pas été mis- **en projet**. L'écriture, pro et rétro-spective lui eût été d'un grand secours, mais les brefs moments antérieurs d'immersion dans le quotidien de telle ou telle circonscription ne lui en avaient pas donné l'habitude ou mieux, pas fait découvrir le **besoin**.

Posture affichée avec un soupçon d'auto-critique amusée mais consciente pour les premiers, ou stratégie d'évitement très peu explicitée pour les seconds, ces deux **rapports à la formation** semblent bien tranchés au sein de la population des stagiaires. Tout est ici question de **mise en projet** : revendiquée et déjà grandement amorcée, ou au contraire pas même encore envisagée. Pour une part à définir et selon des protocoles à co-construire, il revient certainement au dispositif de formation d'en assurer **l'initiative** à partir de tous les possibles **inventés** spontanément au quotidien.

Ainsi m'est-il souvent arrivé, alors que j'étais maître formateur et qu'un étudiant devait prendre ma classe pour la première fois, et **la première pour lui**, de "*sortir deux minutes*" et de façon très anecdotique "*pour aller faire des photocopies*", prévenant ainsi, par un biais non institutionnel, un certain besoin de **pudique intimité** à respecter, propre à la mise en projet de la "*première rencontre*" duelle (classe/maître) et permise ainsi par un **avant autorisateur**.

Il y aurait ici matière à analyse explicative approfondie, car les entretiens de bilan de stage que j'ai ainsi encadrés dans ma classe ont régulièrement confirmé que le recours à une telle **micro-variable**, loin d'être institutionnelle, avait été, dans ce type de mise en projet formative, extrêmement facilitante, appréciée et mise à profit, donc **opérateur bien qu'élémentaire**.

De même qu'en classe c'est devenu une urgence que d'avoir et de partager un projet **-de faire pour l'élève et d'enseigner pour le maître-** un projet spécifiquement scolaire, à vivre à et par l'école, il est devenu urgent de considérer qu'en circonscription le tout premier objectif à mettre en oeuvre pour remédier à la non responsabilité ordinaire est de se donner collectivement un projet, un projet de référence qui fonde **l'indispensable engagement du projet personnel.- et du maître et du formateur, dans et par** la circonscription.

S'il y a urgence, c'est que "*ce n'est pas le moindre paradoxe que de parler aujourd'hui de projet personnel, dans une société où il n'y a pratiquement plus de projet social apparent. Peut-être est-ce d'ailleurs la raison pour laquelle on insiste tant sur la nécessité du projet personnel, comme si l'on voulait faire accomplir par la personne ce que la société dans son*

ensemble ne peut plus lui fournir, dans ce que Bourdieu appelle un “univers d’irresponsabilité sociale” ou un “no man’s land social”.(1)

C’est justement ce à quoi, dans son cadre socio-professionnel, peut remédier l’équipe de circonscription en tant qu’actant : ne pas se dédouaner du manque de projets et du **vide culturel** qu’il dénote, mais faire assez et assez bien en termes de prise de responsabilité discursive, pour que le **projet personnel** puisse et ait matière à fusionner avec le **projet collectif**.

Celui-ci se mue alors en matrice sociale et culturelle, englobante et adoptive à l’égard de tout ce qui peut contribuer à concevoir et mener une **politique de circonscription** promotrice d’une professionnalisation qui soit elle-même contributrice de cette culture. L’Ecole devrait être le **propre de l’Homme**, de cette humanité qui suppose avant tout le verbe prospecteur, et dont les cultures s’élaborent essentiellement à travers la maîtrise **intégratrice** de langages toujours plus complexes.

C’est pourquoi les acteurs de circonscription -ou **l’actant circonscription**- si tant est qu’ils nourrissent une réelle ambition pour l’école et non pour leur “carrière”, ne peuvent plus, en matière de langage pour penser et pour communiquer, faire l’économie d’une révolution réflexive sur eux-mêmes et sur l’**éco-système professionnel** qu’ils co-génèrent, en pensée et en actes de discours, et dont, par là, ils sont co-responsables.

Il nous revient de retrouver *“tout ce que nous ne disions pas et qui barrait la route à toute conversation suivie”* (2) et donc de cesser de rationaliser et de ratiociner, de radoter et de sur-déclarer, pour soi-même et pour tous -à personne-, en une nébuleuse numérotée d’aliénés schizophrènes dont le **rapport au monde**, à l’Autre, à soi et au **Langage** autorise -besoin suprême ?- de **ne pas changer**, de continuer coûte que coûte.

Et cela coûte. A l’Enfant, à Demain. Pussions-nous même, pour la paix de nos consciences, ne jamais avoir à faire le compte de ce coût en ce qu’il représente de **souffrance jamais reconnue et d’injustice fondamentale évidemment irréparable**, souffrance et injustice qui, parfois, se révèlent un peu, à travers la violence du **cri en retour**, apparemment seule réalité capable, en un bref instant, de **“nous”** faire branler du chef. Il n’y a pas de **petite injustice** en matière de droit à l’éducation, ni d’injustice bénigne en matière d’exclusion.

1) G. Oltra, *Une école qui tient parole*, Education et Formation - série Références, 1998, p 125.

2) S. Zweig, *La confusion des sentiments*, Londres, 1927, Livre de poche, 1991, p 59-60

Toutes proportions gardées, tout de même, parce que l'Ecole demeure encore **La** chance de beaucoup, tout enseignant digne de ce nom doit travailler à dire en "équipe" "*le cauchemar d'un temps arrêté et répétitif*" que peut être la journée scolaire, et alimenter sans relâche "*la question de savoir ce qu'il advient de l'humanité de l'homme quand il est privé de tout destin.*" (1)

Un enfant injustement "**envoyé**" en SEGPA (**a**) et qui s'y trouve injustement confié à un enseignant dépourvu de science et de conscience, est déjà cet **Homme privé de tout destin**, et son déficit humanité ne préoccupera plus la société que si sa violence se fait menaçante. La circonscription est l'espace **ouvert et institué**, laïque, dans le cadre duquel il est possible d'oeuvrer ensemble à l'émergence d'une **culture formative** qui soit indubitablement évolutive et vivante, par le seul fait de **langages** à, non pas d'abord enseigner ou permettre, mais, avant tout, **pratiquer et permettre**.

"Mais laissons-les (s') écrire !" (2)

1) I.Kertész, *Etre sans destin*, (Trad. N.et Ch. Zaremba) Prix Nobel de littérature 2002, 10-18, Actes Sud - Domaine étranger-, J.C. Zylberstein Dir., Extrait d'une 4ème de couverture que je trouve remarquable dite.

2) "s'écrire", c'est aussi bien "se dire", s'inventer en - ou un- héros (en écrivant spontanément, à la grande **surprise de l'enseignant** et surtout en signant son texte - d'où la forme pronominale-) que communiquer les uns avec les autres.

Matinée du Mardi 12 novembre.

8h20: D rétorque quand on lui demande d'aller poser son sac sous le préau. Il le lance plusieurs fois à la manière d'un disque en athlétisme. Il ne le range qu'au moment où je vais le chercher. Puis il joue avec une balle de tennis (ce qui est interdit).

FAIS SEMBLANT DE NE PAS ENTENDRE QUAND ON LUI FAIT UNE REMARQUE.

8h35: D crie dans le couloir et en entrant dans la classe. Il ne peut se calmer qu'après 5 bonnes minutes (en étant à côté de lui).

8h40: Vérification d'une punition, qu'il se vante de ne pas avoir fait, donnée Samedi à la suite d'un comportement inacceptable envers un instituteur (tutoiement, insulte dans le dos...)

Signature signée par les parents.

Continue à faire des remarques à haute voix.

ex: "Ben oui, c'est toujours eux qui sont interrogés" en parlant des CM1; aucun CM2 ne levait la main pour répondre donc j'ai interrogé un CM1 qui levait la main.

ex: Chante une chanson des Batislla Boys assez fort pour que je l'entende du premier rang (travail avec D) puis discute de ce groupe en interpellant C

9h10: D. refuse de faire un travail individuel sur les mesures de longueurs (conversion) sur le cahier du jour. Il s'en vante et dérange inlassablement les autres élèves en marmonnant tout seul. JE LUI TOURNE SA TABLE POUR QU'IL NE DÉRANGE PLUS PERSONNE

...aine l'activité. Il a le temps de recopier les

Ici un écrit "professionnel" procédurier clé
(daté, mis en page, circonstancié et précis)
destiné au secrétariat de la CCPE et aux
instances susceptibles de pouvoir agir pour
"L'ORIENTATION" de D. (CM1)

L'inspecteur n'en sera pas destinataire.
Le conseiller pédagogique, à qui une copie
de cet écrit est exceptionnellement confiée
ici par l'enseignante -la confiance opère-,
n'est pas en posture de pouvoir prétendre
interférer dans cette démarche qui s'inscrit
comme en rupture dès son amorce.

Qui, de D; du groupe ou de l'enseignante,
est "en difficulté", en échec, en souffrance ?

Quelle évaluation de compétences,
de l'élève et du maître est ici INSTITUÉE ?
Ce type de document et ce type de démarche
constituent l'ordinaire de ce qui débouche,
dans l'école de la République,
sur les fondements de l'orientation des élèves

...ouverte d'une leçon; petit pb relatif à leur

... sans relire l'énoncé pour l'assimiler et va
... les deux seuls chiffres donnés par l'énoncé.
... RANGER EN TRAITANT DES ENFANTS QUI
... ALLANT DISCUTER AVEC D ... EN SE

...écrite en moins). Une fois sortis, il faut le rappeler

...nce, l'envoi sur des camarades).

...au foot (tape encore dans le ballon)

...e de lui tenir le bras)

...put.

...avec M M. (ce qu'il avait déjà dit à 2 reprises
...les remarques déplacées (que j'ai entendues de
...térêt à me dire quoique ce soit..."

...ces conditions où, à l'avance il s'est mis en tête
...revienne le plus tôt possible et d'embêter les

adultes en faisant des choses interdites.

Eléments pour une culture langagière de Circonscription

- Par une professionnalisation sans vide anthropologique -

(Pour) une psychologie culturelle de la lecture (ou de l'écrit) fondée sur l'idée qu'apprendre à lire c'est - au delà des aspects techniques et linguistiques - s'approprier les pratiques sociales et culturelles des lecteurs-scripteurs, c'est s'intégrer dans la communauté des "lettrés".

G. Chauveau, (INRP - CRESAS), Préf. D. Glasman, Prés. C. Thélot,

"Tous les enfants peuvent-ils savoir lire dès la fin du CP ?", p 55 - 66, *Vers la maîtrise de l'écrit par tous*, Association Pour Favoriser une Ecole Efficace, Aléas éd., 2003, p 57

Pour minimiser la réalité récurrente de ce que l'on est contraint de reconnaître sous le terme d' "illettrisme", on fait valoir la victoire définitive de l'Ecole sur l' "analphabétisme". (BENTOLILA) Or, c'est justement du fait d'un enseignement qui se contente de sommairement "alphabétiser" -tout au plus- et du fait de son injonction à obtempérer par le travail écrit et le silence, qu'un élève sur cinq "apprend" pour ne rien retenir, s'emmurant dans un rapport à la langue auto-disqualifiant comme on s'enferme dans une voie sans issue en un cheminement contraint et mortifère. Que valent, à l'aune de ce constat de plus de trente ans, nos valeurs universelles (REBOUL) et la conscience que nous avons de pouvoir assumer mieux que jamais la direction de l'action historique ? Est-ce plutôt l'indéfinissabilité des genres scolaires (SCHNEUWLY) ou plutôt le fait qu'il n'y ait pas de pilote dans l'avion (ROCHEX) pour guider les pratiques enseignantes qui peut expliquer l'inutilité de cette inflation contre-productive ? La régulation des apprentissages (PERRENOUD) semble d'autant plus rester un voeu pieux que la nécessité didactique d'enseigner un jeu symphonique (GLASSON) peut très ordinairement s'occulter au profit d'une condamnation à balbutier seul et en silence les notes d'aucun système véritablement établi et maîtrisé. La connaissance de la nature, des fonctions et des aspects de l'écrit (CHAUVEAU) peuvent demeurer hors du champ des activités de l'élève, aussi bien que hors du champ des compétences d'un enseignant oublieux de la réussite attendue de son action normative et idéologique.(FIJALKOW) Ce ne sont pas les seuls réalisme et utilité (HOUSSAYE) porteurs de plaisirs sans projet d'apprendre qui pourront porter cette action, mais la non aggravation, avant tout, du handicap linguistique (BERNSTEIN) des

couches populaires. Ce qui revient à penser que c'est moins face à des normes et plus face à lui-même (TOURAINÉ), que l'élève, amené à se construire et à préserver une idée de sa propre individualité, (BRUNER) se révèle comme sujet apprenant. Le Conte est un formidable exemple de cette "littérature" irriguant le monde entier (PROPP) d'une puissante archi-textualité (CANTON) qui charrie d'inépuisables possibles (BREMONT) en de multiples pratiques de référence (BAUTIER) qui dépassent la narrativité formelle pour venir constituer l'indispensable conscience de Soi. Même si, ou parce que, "éduquer est une longue histoire" (DUPUIS), l'inscription par l'écrit du monde dans l'histoire, ou de l'histoire personnelle dans le monde, n'est pas le fait d'une chapelle scolaire toute vouée au dieu "obligation".

L'Imaginaire à l'école a le pouvoir de transgresser ce contrat professionnel de production et de maintenance du même (FATH) qui empêche le devenir, stigmatise la différence et restreint le degré de société du contexte classe. L'Imaginaire associé à la liberté de pensée et à la sécurité de parole (MEIRIEU) est requis par l'apprendre -l'apprendre à apprendre, comme l'apprendre à enseigner- et son absence, le non "voyage" de l'élève, la non anticipation par le maître, crée des échecs à amoindrir par la description (MEIRIEU). C'est à ce prix que l'Ecole gagnera sa sortie d'un incontestable totalitarisme (LURCAT) dont les victimes attestées - et c'est bien là le propre du totalitarisme- ne sont qu'une partie des élèves . Cette crise scolaire commande que l'être "aimé", que l'on anéantit en le sacrifiant à soi, (WALLON) retrouve, qui soit-il, le droit de (re)accéder à ce sentiment d'efficacité personnelle (DEPOVER, NOEL) et à cette motivation d'accomplissement qui conditionnent tant l'apprendre à comprendre. Cela passe moins par l'application de lois objectives d'une illusoire "science pédagogique" (MAUPAS) que par une prise de conscience de l'enseignant : l'enfance est objectivement réduite à l'équivalent de ce qu'a pu être et -est encore- pour le Colonisateur, l'Etat sauvage, perçu comme sous-condition d'une personne (DUMEZIL) inapte à une certaine vie intellectuelle et sociale. A l'heure où l'éthique et l'anthropologie s'insinuent dans la "science" enseignante au point de convoquer la construction d'une psychologie culturelle (E.R. CHAUVEAU) pour permettre à tous les élèves leur entrée dans le monde des "lettrés", il n'est pas déplacé ni inutile de recourir à un ré-étayage de la réflexion pédagogique en la nourrissant des acquis majeurs capitalisés par les autres sciences de l'Homme. Il ne serait pas vain de "sortir la tête de dedans cette photocopieuse calée sur le chiffre "30 exemplaires"" à laquelle s'est réduite dans une bonne part des classes la "préparation" de l'enseignant, et de réaliser que, de même que l'on a reconnu que les Naturels des Indes s'insèrent dans le genre humain avec toutes les caractéristiques de sociétés policées (LAS CASAS), certains élèves y sont accueillis et disqualifiés comme des "esclaves par nature" (ARISTOTE), victimes d'une

réalité qui "n'existe pas" dans la mesure où elle n'est pas connue et reconnue (BOURDIEU). Pour oeuvrer à la réhabilitation de l'enfant dans l'élève, comme à celle de l'homme dans le sauvage, je suis de ceux qui pratiquent et préconisent ces détours, ces rapprochements tantôt judicieusement anthropologiques et tantôt très modestement paraboliques qui ambitionnent de "démener" les mécanismes destinés à broyer ces "frères attardés" du fait de leurs "déficiences intellectuelles et sociales". (LABOURET, KARDINER) Si au contraire, réalisant que notre monde vient d'en trouver un autre dont les ressortissants ne nous doivent rien en clarté d'esprit naturelle et en pertinence, (MONTAIGNE) nous en tirons la conviction renforcée que les sciences de l'éducation doivent se recentrer sur cette complexité et ne pas être dédaignées (DEBESSE), alors la pratique réflexive sera à même de prendre en compte le fait que l'éducation s'étend dans le temps et dans l'espace, (adaptée) aux dimensions de la société et de la vie humaines toutes entières (ARDOINO). Il ne sera pas si extraordinaire, dans ces conditions, de comprendre l'utilité de la réduction des barrages psychiques (FREINET) faits d'échec programmés par l'égoïsme de l'adulte (WALLON), et, plus que le seul discours, la pratique discursive, c'est à dire le traitement pédagogique accompagné de ses commentaires (la praxis, en un mot), que vaut à un écolier sa prise en charge en termes de laïcité. (FATH) Mais c'est sans compter sur le mépris bien installé des idées nouvelles, la voracité pour les recettes simplètes et l'appétence pour les "trucs" duplicables. (DESOLI) C'est pourquoi, dans ce contexte, la mise en oeuvre du choix d'éduquer (MEIRIEU) tient d'un véritable miracle laïque de la tolérance (TOURAINÉ). La prévention de l'illettrisme mobilise largement par des discours ressassés qui, quasiment, exonèrent l'Ecole de ses responsabilités, mais les chercheurs qui refondent celle-ci sans cesse et lui confèrent sa continuité républicaine sont ceux-là même qui commencent, à des degrés et niveaux divers, à mettre en avant la nécessaire remédiation à "l'illettrisme" professionnel d'un monde enseignant (TORESSE, TAUVERON, DESOLI) peu enclin à se dégager des contingences de l'action elle-même. Le rapport à la langue de l'élève et celui de l'enseignant ont beaucoup à gagner dans l'élaboration compréhensive des différences (FATH), dans l'inter-pénétration de la culture vivante et du quotidien scolaire, aboutie en première personne par le fait d'une éthique anthropologique minimale (FATH), et dans l'interaction entre savoir faire et savoir dire (BRUNER) qui peut "ressusciter" scolairement les enfants sans langage (DANON - BOILEAU). De l'enseignement du silence actif (DUCROT) à celui de la lecture comme processus aux composantes bien coordonnées (FAYOL), la disciplinarisation des théories de l'énonciation dans le cadre à dimension humaine de la Circonscription semble pouvoir assurer un rapport à la langue de l'enfant et de l'adulte qui soit susceptible de réduire globalement la "difficulté scolaire".

Quels sont les *enjeux*, à rappeler encore, d'une relance de la réussite scolaire, c'est à dire de la réussite à (par) l'école et de la réussite de l'école ? En quoi et comment un projet pédagogique porté par une **politique scolaire de circonscription** permet - il d'opérer cette relance vitale qui s'impose pour l'avenir éclairé et démocratique de la société ?

Ce chapitre entend laisser entrevoir les grands axes d'**action en circonscription** qui ont suivi cette mise en lumière opérée essentiellement par l'enquête globale décrite initialement, (A 7) instructive pour son contenu, mais aussi marquante pour l'initialisation réflexive qu'elle a représenté pour tous, maîtres et formateurs de maîtres.

Cet exposé, **latent depuis le début de ma réflexion action**, et même bien avant, me semble en fait devoir répondre à un double questionnement central qui porte essentiellement :

- sur **l'Écrit**, dont l'enseignement suffit traditionnellement à donner tout son sens à l'École et dont l'emploi dans la relation formé-formateur doit dépasser l'institutionnel,
- et sur la **Culture**, qui peut être entendue tout aussi bien comme étant *l'à-côté de l'École* -en dissocié ou en surajouté- que comme étant au contraire, quand elle est culture *de* l'École, le fondement même de cet apprentissage cardinal qu'est celui de l'Écrit partagé.

5-1 Resituer la professionnalité pour légitimer l'expertise

Cela est dit et redit comme en vain depuis les premières évaluations nationales, depuis vingt ans déjà : D'une part, l'école publique laïque a toujours fait plus et mieux puisque, en dépit de l'augmentation quantitative de son "public", on ne compte plus que 10 ou 15 % de personnes **illettrées** aujourd'hui pour 50 % d'**analphabètes** au début du siècle dernier (1)

Mais d'autre part, à travers ce chiffre seuil, incompressible en dépit des "nouvelles politiques scolaires" successives, cette même école est mise en échec par l'exigence déçue qu'exprime une demande sociale aussi dramatisante que légitime.

Celle-ci met régulièrement en question la réalité, voire la salubrité, de la **professionnalité enseignante**, ce qui incite les enseignants praticiens **non autonomes** à stigmatiser experts et expertise. Cette réaction mène au "**suicide**" **sociétal de la profession**, alors que l'expertise, au contraire, doit être dite, reconstruite et réhabilitée.

1) A. Bentolila, Dir. *Cellule de lutte contre l'illettrisme*, 2002

5-1-1 Dépasser le *trompe-l'oeil* d'une évolution "*globalement positive*"

Globalement, c'est "*l'hétérogénéité*" de ses "*nouveaux publics*" qui fait que l'Ecole s'avère incapable d'être véritablement l'Ecole pour une part incompressible, pour cette marge de la population enfantine dont nous savons clairement, à présent, qu'elle ne finit, c'est le moins que l'on puisse dire, par tirer aucun profit décisif des "aides" prodiguées en classes de SEGPA (1), et ce, en dépit des recommandations officielles prodiguées, notamment pour ce qui concerne **la maîtrise de la langue**.(2)

Plus précisément, ce déficit tient au fait que l'enseignement du français comme langue maternelle, discipline mais aussi champ de compétences transversales, n'est pas apte à s'adresser aux "**publics**" dits "**difficiles**", pour employer une formule en vogue, ou plutôt à faciliter la réussite des enfants **autres**, hors norme sociale, dirai-je plutôt - pour inviter le lecteur à partager la défense d'une culture séculaire, bâtie de valeurs communes, sinon "*universelles*". (3)

De quelque façon que ce soit formulé, on doit constater pourtant que, sans doute aucun, le niveau culturel moyen ne fait que progresser chaque jour, y compris en zone rurale dite **isolée** et en zone urbaine dite **sensible**, et qu'en outre les moyens modernes d'information et de communication, munis de didacticiels performants, sont à présent à portée de quasiment tout budget d'école.

Ces nouvelles conditions d'exercice du métier d'enseignant ont donc de quoi ne pas sembler entièrement négatives ou défavorables, tout comme est finalement peu compréhensible la faible évolution des **pratiques et des genres scolaires** depuis l'école "*éducatrice*" de Jules Ferry (4).

Dans son esprit et dans ce qu'il reflète comme **choix** ou **non-choix** didactiques et pédagogiques, que peut bien contenir **en termes de valeur culturelle et/ou d'historicité**

1) Cf L. Baladier, "*D- L'évaluation des aides spécialisées (évaluation interne, évaluation externe*", in BO n° 16, 19 avril 1990, Recueil de textes officiels de référence, à l'usage des Commissions de l'Education Spéciale du Val d'Oise, CCPE, CCSD, CDES, novembre 1994, p 214-215

2) L. Baladier, "*Recommandations et mesures en faveur des élèves rentrant des difficultés particulières dans l'apprentissage du langage oral et du langage écrit*", BO n° 6-8 février 1990

3) O. Reboul, "*Nos valeurs sont-elle universelles ?*" RFP n°97

4) C. Nique et C. Lelièvre, op. cité

scolaire ce siècle de production de "cahiers du jour" ? (a) et (A8)

5-1-2 Finaliser l'apport *inflationniste* des différentes sciences humaines

Chacun sait pourtant que les sciences humaines ont chacune, entre temps, ambitionné de faire évoluer les pratiques d'enseignement qui, en creux ou en plein, construisent les destins :

- **la linguistique** aura permis aux enseignants de disposer d'une description exhaustive et cohérente d'un système jusqu'alors très approximativement appréhendé.

- **la psychologie**, de la perception *ou* de l'enfant, aura scientifiquement expliqué la genèse du développement de celui-ci dans sa progressivité et dans ses dimensions liées au corps, à la pensée et au langage.

- **la psycholinguistique** aura démontré l'importance pour l'enfant d'être placé en posture de pouvoir prendre une part active dans ses apprentissages, et notamment dans l'appropriation de l'écrit par la lecture et l'écriture, en tirant parti

. d'une **conscience phonique** exercée précocément,

. d'une **compréhension** claire des niveaux d'articulation fondant la langue,

. et d'une **maîtrise pratique des enjeux sémantiques** qu'elle permet de viser.

La sociologie, quant à elle, a permis aux équipes réellement impliquées dans l'analyse de leur bassin éducatif de prendre la mesure des changements qui survenaient **aux marges de l'école** puis **dans** l'école, qui passaient pour être des dérèglements néfastes de la vie sociale et qui s'inscrivent finalement dans celle-ci comme constituant proprement des évolutions dont **la raison d'être du métier d'enseignant est précisément de les percevoir**, de les prendre en compte et de les assumer professionnellement, à travers la vivante plasticité de leurs pratiques. L'enseignant, même malgré lui, même sans le savoir, a hérité de ces savoirs qui ne peuvent que **l'obliger** en matière de connaissance didactique et de capacité éducative. Ces disciplines scientifiques (et les autres comme les neuro-sciences, celles de la cognition, etc..) ont acquis rapidement un statut **fortement universitaire** qui ne doit pas nous inciter à oublier l'importance de la psychanalyse, de la bioéthique, de la médecine spécifiquement scolaire, des arts et des lettres, de la **nouvelle communication**, et de tous les domaines émergents qui

Jeudi. 18 septembre

présis

préparation de la dictée

dictée

~~L'automne.~~

L'automne

|| Déjà, le soleil ~~est moins~~ chaud. ~~Quelques~~
le soleil est moins ~~Quelques~~

|| ~~feu~~ ~~tombent~~ des arbres. ~~Dans~~ la campagne,
feuilles tombent ~~Dans~~

|| les paysans ~~arrachent~~ les pommes de ~~terre~~.
arrachent ~~terre~~

| Le matin, le ~~brouillard~~ recouvre la ~~plaine~~
brouillard

| ~~plaine~~. ~~L'écureuil~~ ~~ramasse~~ ~~des~~ ~~noisettes~~ et les
plaine l'écureuil ramasse des ~~noisettes~~

~~noisettes~~ leurs ~~longs~~ ~~poils~~. ~~noisettes~~
birondelles ~~préparent~~ long ~~soit~~ ~~soit~~ voyage.

sta 0. très faible.
10

se vouent à décrire et analyser ce champ vaste et mouvant de l'**expérience humaine** qui se présente à nous, tant dans ses réussites éclatantes que dans ses heurts souterrains et ses malheurs mal partagés, à l'image d'un **champ de fuite** toujours plus profond et plus complexe vers d'**inimaginables** lendemains.

5-1-3 Réduire la fracture issue des *malentendus* entre *didactique* et *recherche*

Ces **sciences de l'Homme** auront, certes, été bien prodigues en éclairages fondamentaux, et elles auront été bien soutenues en cela par les toutes jeunes Sciences de l'Éducation dont l'une des vocations essentielles est de leur permettre de **s'ouvrir les unes sur les autres** aux fins d'une opérationnalisation didactico-pédagogique qui puisse, en servant la construction du Social par l'École, finir par désenclencher l'insidieux "*conflit des classes*" (...), "*la lutte pour l'enjeu suprême qui est la direction de l'action historique*" (1) Mais ces disciplines universitaires de référence n'auront pas pu, il faut bien le constater, **fournir les outils pratiques** et peu coûteux en temps d'étude - recherche qu'à tort, sans doute, on attendait d'elles. Cela fut en dépit d'apports essentiels, mais certainement inflationnistes aux yeux du praticien dont l'attente ne se situe, toujours pas, (et peut-être de moins en moins) à ce niveau. Il nous faut pourtant finaliser, **agir mieux...** pour **réussir davantage**, avec **tous** les élèves qui nous sont confiés.

Comment demander à ces sciences de construire ce que les sciences de l'éducation elles-mêmes peinent à faire entrevoir ? D'ailleurs "*Pourquoi les sciences de l'éducation et l'École se manifestent-elles dans une relation conflictuelle ?*" (2)

Comment expliquer que, en Z.E.P qui plus est., dans une assemblée d'enseignants réunis en large animation pédagogique pour une excellente conférence (3) portant sur la relation d'autorité et la prévention de la violence scolaire, (**a**) certains d'entre eux puissent avoir attendu de ses remarquables enseignements une double **liste type** d'infractions et de punitions correspondantes ? Quel **rapport à la langue** dans cette non-écoute formative ? Pour expliquer l'écart entre offres scientifiques et attentes de réponses formatives on peut réellement invoquer, selon J. Fijalkow, "*un double malentendu imputable aux chercheurs comme aux*

1) A. Touraine, *Production de la société par l'École*, Seuil / L.G.F., 1993, p 32

2) B. Dantier "*Les sciences de l'éducation et l'institution scolaire - Les rapports entre savoirs de l'école, pédagogie et société*", L'Harmattan, 2001

3) E. Prairat, Nancy II, op. cité, L'Harmattan (...)

Charmes : l'indiscipline à l'école

Dans le cadre des activités de la Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), une conférence sur l'indiscipline à l'école s'est tenue hier à Charmes. Plus de 300 enseignants avaient répondu à l'invitation.

CHARMES. - Plus de 300 enseignants avaient répondu à l'invitation de Philippe Géhin, inspecteur de l'Éducation nationale de Golbey et de Mme Lacroix, principale du collège de Charmes. En effet c'est dans le cadre des activités de la ZEP que cette conférence avait été organisée.

"L'indiscipline à l'école est un sujet qui concerne tous les enseignants : le temps consacré à la discipline ou plus exactement à l'indiscipline arrive souvent en concurrence avec le temps de l'étude et des apprentissages", annonce Philippe Géhin, "on demande à l'école de résoudre des problèmes qui souvent débordent largement le cadre scolaire. Entre l'injonction de toute puissance qui lui est faite, et parfois l'aveu d'impuissance exprimé par les enseignants quelle réponse l'école peut-elle apporter? Pour traiter cette question nous avons fait appel à Eirick Prairat, maître de conférence à l'UFM de Lorraine."



Eirick Prairat, maître de conférence.

Le conférencier aborde plusieurs points : les remarques et les enjeux, les explications et les propositions.

Indiscipline n'est pas violence. La violence concerne les juges et les gendarmes, l'indiscipline implique des travaux relatifs à l'exigible. "Les chahuts traditionnels ont disparu, la règle ne porte plus de sens" précise Eirick Prairat, "le climat de classe dilue le cadre normatif et les enseignants en souffrent. Ils ont le sentiment d'être coupables et victimes."

Trois catégories d'indiscipline

Trois catégories d'indisciplines existent : un souci de se soustraire à la tâche scolaire, une obstruction pour troubler les cours et atteindre le professeur, une tentative d'imposer de nouvelles règles.

Les explications semblent multiples : effondrement du contrat qui pouvait rendre les contraintes scolaires supportables dans la perspective d'une réussite professionnelle, crise socio-économique dans certaines familles qui ne peuvent plus assurer le suivi scolaire, importance excessive du jugement social, résistance à une institution qui peut dévaloriser, décalage entre les valeurs de la société et l'école trop exigeante. L'école a une tâche de socialisation mais ne peut pas assumer les effets du chômage, de la précarité, de la montée des incivilités.

Pour Eirick Prairat, il convient de travailler à l'élaboration d'un contrat de vie à partir de quatre grandes valeurs : le respect de soi, le respect des autres, l'environnement et le travail. Donner, discuter les droits comme participer, pren-



L'auditoire était attentif. Pas d'indiscipline hier à la salle des fêtes de la mairie de Charmes.

dre la parole ; les autres droits étant acquis en fonction de compétences. Une règle doit comporter autorisations et interdictions. "Tout droit qui n'est pas reconnu et partagé, c'est du vent".

Il faut créer un temps d'institutionnalisation au cours duquel les élèves peuvent avoir du pouvoir. "Donner la parole c'est bien, donner du pouvoir c'est mieux!"

La sanction parfois nécessaire répond selon le cas à trois fins : politique, pour réaffirmer la loi ou la cohésion du groupe, éthique, pour responsabiliser l'élève, ou psychologique, pour mettre un coup d'arrêt, une limite à un délire, à une violence.

On vit bien ensemble par de la règle mais aussi par des rituels qui sont à réaffirmer et qui produisent du lien social : entrée en classe, appel, politesse...

L'écrit est aussi un outil de

remédiation : faire écrire à l'élève ce qu'il a fait, ce que l'autre a ressenti.

Les procédures pédagogiques gagnent à être positives : l'ennui génère l'indiscipline, évaluer n'est pas dévaluer, contractualiser en faisant savoir ce qui est négociable et ce qui n'est pas.

Eirick Prairat insiste sur le rôle du maître dans la cour de récréation : "Le non-interventionnisme ou l'encadrement minima font des dégâts! Croire que parce qu'ils vont se défouler ça ira mieux, c'est faux!"

Les enseignants ont quitté la salle en ayant conscience de la difficulté de leur mission, du manque de formation accordée à ce problème. Les enseignants anglo-saxons, eux, sont formés à la gestion de conflit.

L'institution anticipe peu, réagira-t-elle à l'augmentation de l'indiscipline et à la pression?

didacticiens”, les premiers étant par trop enclins à proposer sans réelle **médiateté des savoirs neufs** afin d’acquérir d’emblée **une légitimité** au coeur **du champ social**, les seconds étant trop étroitement soucieux de l’efficacité pédagogique des recherches-actions induites par ce **scientisme universitaire juvénile** pour être en mesure de pouvoir opérer

les constructions -jamais définitives mais néanmoins **durablement cohérentes**- qui s’imposeraient en termes de choix rationnels **critiques** et de transpositions à mener comme **interface décisif entre l’Université et l’Ecole**.

5-1-4 La *didactique* comme *discipline* constructrice de *savoirs en actes*

Ces choix et ces transpositions seront d’autant mieux construits et acquerront d’autant plus de **crédit prospectif** qu’ils émaneront d’une didactique ambitionnant d’être une “*discipline*” à part entière et, pour le domaine qui nous concerne, une didactique du français à statut scientifique. Ce statut ne transparait que trop peu dans les désinances employées par les maîtres (emplois du temps, programmations, etc...) Cela implique qu’elle soit vouée toute, plutôt qu’à une production de manuels et de logiciels scolaires tributaire des attentes artificielles et consuméristes émanant du marché, à l’élaboration et à la diffusion d’une théorie nouvelle -ou plutôt régénérée- une théorie en actes ayant pour objet une **genèse des pratiques d’apprentissage / enseignement des langages et de la langue** qui soit directement appréhendable -et non pas trivialement applicable- par le praticien **en travail**.

Cette hypothèse n’est plus un vœu pieux depuis la parution non ex nihilo mais marquante des premiers travaux de la démarche Prog (1) (a) qui vise à instrumentaliser une “entrée progressive dans l’Ecrit” et celle du document didactique élaboré par la DEP sur le champ “*Parole, langage et apprentissages à l’école maternelle*”. Ces deux vecteurs didactiques n’ont pour seule raison d’exister que la seule dynamique réflexive répondant aux *demandes* du terrain par des réponses de ce même terrain, réponses données sous forme d’actions-recherche nationale, valorisées et structurées via plusieurs IUFM. Ils constituent une initialisation de cette **didactique de la langue et des langages** qui a tant besoin, pour **l’avenir même de l’Ecole**, de stabilisation et de réussite attestée. Il est notable que ces savoirs et pratiques **en actes** ne sont pas présentés, ni perçus, comme des vérités révélées, et qu’ils ne sont pas non plus descendants, issus ni de l’université dont ce n’est pas la vocation, ni du ministère dont la volonté n’est plus, depuis longtemps, de dicter des méthodes, notamment celles qui procèderaient essentiellement “*du simple au complexe*”,

1) M. Brigaudiot coord, *Apprentissage progressif de l’écrit à l’école Maternelle.*, INRP Hachette, 2000

P.R.O.G. s'organise autour de 4 compétences et de 3 représentations pour 4 domaines.

DOMAINE 1 : langage (L).

Compétence 1 (C1) : utiliser le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir.

« Durant le cursus à l'école maternelle, tous les enfants doivent montrer qu'ils utilisent le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir.

Les indicateurs pour le maître sont leurs prises de parole, les contenus de leurs discours, leur participation à la vie de la classe par le langage, leur utilisation du langage dans toutes les démarches intellectuelles. » voir page 74.

DOMAINE 2 : compréhension du langage écrit (CLE).

Compétence 2 (C2) : comprendre le langage écrit.

En fin de grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit.

L'indicateur est leur capacité à dire ce qu'ils en ont compris ou bien à montrer qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils entendent lorsque le maître leur lit un écrit. » voir page 94.

Représentation 1 (R1) : se construire des représentations de l'acte de lire.

Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit lu par le maître qu'ils auront faites pendant 3 ans permettent ainsi aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de l'acte de lire (c'est « faire langage » à partir de ces « pattes de mouches » qui sont sur le papier). » voir page 94.

DOMAINE 3 : production de langage écrit (PLE).

Compétence 3 (C3) : produire du langage écrit.

En fin de grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de production d'écrit.

L'indicateur est leur capacité à pouvoir « parler de l'écrit » pour dire quelque chose à quelqu'un tout en prenant en compte le fait qu'on s'adresse à un absent ou à un « pas maintenant ». voir page 134.

Représentation 2 (R2) : se construire des représentations sur l'acte d'écrire.

Les très nombreuses expériences de production d'écrit qu'ils auront faites pendant 3 ans (comme spectateur et comme acteur) permettent aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de l'acte d'écrire (c'est « faire langage » en passant à de nombreuses données, changer, améliorer, écrire). » Voir page 134.

DOMAINE 4 : découverte de la nature de l'écrit. (DNE).

Compétence 4 (C4) : découvrir la nature de l'écrit.

En fin de grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur la nature de l'écrit.

L'indicateur est leur capacité à entrer dans une démarche de recherche et d'essais : « tiens ça c'est pareil ! là ça devrait être plus long, ? Et si je l'écris deux fois je peux le lire ! ». voir page 173.

Représentation 3 (R3) : se construire des représentations de la nature de l'écrit.

Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit, de production d'écrit, de recherche relatives à l'écrit permettent aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de la nature (c'est du langage, pour ou de quelqu'un qui n'est pas pour le maîtriser il faut utiliser la valeur sonore des lettres). Voir page 173.

principes clés

- première différence :

ce qui est visé par le maître n'est pratiquement jamais un savoir dont on évaluera l'acquisition à court terme.

Le maître va viser des compétences langagières et la construction de représentations relatives à l'écrit pour un très long terme. Voir page 45.

- deuxième différence :

La valeur didactique d'une séquence est autant dans l'attitude du maître que dans le choix des situations... Ce qui fait moteur est le fait que le maître dit à l'enfant vers où il va et lui montre que son propre travail consiste à permettre aux élèves de choisir leurs chemins. Ce qui l'intéresse c'est l'activité de l'enfant plus que le résultat... Cette capacité d'être à l'écoute... nécessite du maître qu'il se mette en retrait... Ce sont les moments, quotidiens et très nombreux, où il apprend des enfants. Les rôles sont inversés, le statut des enfants change et ils le savent. Voir page 46.

- troisième différence :

Les élèves n'ont jamais un statut d'exécutants de la tâche attendue, ni seulement

imitateurs : ils sont toujours en train d'inventer un moyen d'apprendre () Voir p 46

pour F. Buisson ou d'imposer des "*genres scolaires*", dit B.Schneuwly, absolument définitifs. C'est pourquoi tout porte à penser que la seule infusion de ces deux vecteurs dans le cadre de stages et d'animations pédagogiques peut déjà, à terme et si elle est bien mise en valeur dans chaque **territoire de circonscription**, commencer à pallier le *manque de pilotage* (1) didactique qui avait résulté de ce mauvais relai entre **débrayage du ministère** dans ses Instructions et **embrayage scientifique** naturellement hors champ pédagogique.

5-1-5 Neutraliser par un bilan les *oppositions* et les *exclusives* stériles

De même que, par définition ou tradition, les théories des sciences humaines de références s'étaient succédées en s'affirmant, en quelque sorte, les unes contre les autres, les méthodes pédagogiques qu'elles avaient suscitées, par **génération trop spontanée**, n'ont eu de cesse, elles aussi, et comme répondant à une dynamique **homothétique**, de se définir les unes par opposition aux autres, les unes et les autres se niant mutuellement de façon **stérile**.

Si bien qu'effectivement le bilan que l'on peut dresser des effets de leurs controverses prend avant tout la forme négative d'une **liste de contradictions** et d'**exclusives radicales** : entre coeur et esprit, entre **éducation (nationale)** et **instruction (publique)**, entre modernité et traditionnalité, entre éducation et instruction, entre savoirs et compétences, entre programmation et motivation, entre polyvalence et spécialisation, entre plaisir et travail, entre droits de l'enfant et statut de l'élève, entre expression et entraînement, entre autonomie et directivité, entre émancipation et autorité, entre évaluation et régulation, etc...

Ou encore, pour traiter **mon objet qui cible la maîtrise des langages et l'apprentissage de la langue**, et souvent en termes de priorité ou de primauté : entre analyse et synthèse, entre linguistique et paralinguistique, entre création et convention, entre code et sens, entre phrase et texte, entre texte libre et droit d'écrire, entre expression et production (1) entre énoncé et énonciation, entre *oralité et écriture* (Goody), entre conscience phonétique et performance idéovisuelle (Borel-Maisonny), entre album et manuel de lecture, etc...Un tel paradigme énumère des couples conceptuels **qui se neutralisent depuis un siècle**. Il suffirait d'en faire une relecture en actes qui soit conciliatrice, **intégratrice en chacun de ces points de fracture**, pour qu'émerge une didactique établie, construite comme une science.

Mais, pour fonder l'**entrée dans l'Écrit**, quelle **pôlarité** donner en circonscription au vecteur école / culture ?

1) Cf Rochex, op. cité

2) E. Plaisance, *L'enfant, la maternelle et la société*, Puf, 1985

5-2 Enseigner à l'école "la" culture de l'écrit, ou construire -par l'écrit- une culture scolaire ?

La double **opposition coutumière**, quasi conventionnelle entre code et sens, entre oral et écrit, est une question centrale pour la maîtrise de la langue, centrale comme la didactique de celle-ci parmi la didactique généraliste. Cette opposition a **freiné l'élaboration d'une didactique du français** qui, malgré trente années visant à "rénover" (1) son enseignement par tâtonnements successifs, est en fait demeurée tributaire des **incessants revirements** scientifiques inhérents aux partis-pris théoriques et aux choix méthodologiques la transcendant.

C'était inciter "*chaque génération (d'enseignants à) construire son monde sur des fondations qui (étaient) en même temps des décombres*", pense J. C. Forquin,(2) autrement dit à pérenniser une contre-culture auto-confortée de la **remise en question didactique permanente** qui se sera avérée être, en fin de compte, la meilleure garantie d'une réflexion incessante mais inerte et stérile, peu capable notamment, dans ses coutumes d'évaluation, de se départir de la "*fabrication de l'excellence scolaire*" pour **inventer la praxis** d'une véritable "*régulation des apprentissages.*" (3)

5-2-1 L'entrée dans l'écrit, une performance symphonique

C'est la raison pour laquelle le récent concept d'"*entrée progressive dans l'écrit*" est à présent, même si c'est invariablement, appréhendé avec beaucoup de justesse par le praticien : non comme un nouveau slogan qui donnerait gagnant l'écrit précoce au détriment d'un oral à nouveau refoulé comme accessoire, ou gagnant le décodage de l'énoncé au détriment de la prise de sens dans l'énonciation. C'est le moment, depuis cette dynamique d'action-recherche **nationale**, de se redire que la *lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique* : de la même façon que *pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, mais qu'il faut que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens, la lecture ne peut se suffire* ni de la maîtrise d'un seul processus global qui n'existe pas ou dont l'opacité interdirait toute posture métacognitive, ni des maîtrises successivement travaillées des **processus** la constituant.

1) Commission Rouchette, 1963-1966, "*Rénover l'enseignement du Français*"

2) Op. cité

3) P. Perrenoud, *L'évaluation des élèves - De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages. entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Univ. 1998

4) J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Qc, Ed. G. Morin, 1990

De même elle n'est plus, **pour l'élève comme pour le maître**, dissociable de l'oralité et de la rédaction dont la valorisation permet, ce qui est fondamental, d'appréhender le texte non pas comme un objet à laborieusement décortiquer, mais comme la formulation à souhaiter "entendre" **d'un rédacteur pour un auditeur** censé être intéressé. Notamment, *la maîtrise du savoir-lire implique que l'enfant ait saisi la nature et les fonctions de l'écriture mais aussi les aspects essentiels de la tâche à accomplir* (1)

Les travaux didactiques ont effectivement été nombreux, depuis une quinzaine d'année, qui ont fortement marqué l'heureux parti-pris du lien organique entre lecture et écriture -avec tous les **malentendus** que ce dernier terme peut occasionner dans l'esprit des maîtres et qui se traduisent par des "*cahiers du jour*" débordant de "*lignes d'écriture*" trop souvent in-sensées et excluant toute *imitation différée* (2).

Ces travaux se démarquaient déjà fortement des tentations applicationnistes et scientistes en soulignant, par exemple que **la linguistique**, qui risqua par un temps d'enfermer la lecture dans un phonétisme trop radical, est concernée par **la réflexion**, n'est qu'**explicative des faits de langue et théorique**, et qu'**elle s'oppose donc trait pour trait** en cela à la pédagogie qui est **action normative et pratique** inévitablement **idéologique** -porteuse d'idées sur elle-même et de valeurs. (3)

Les travaux de C. Garcia-Debanc avaient beaucoup apporté en matière de **didactique** de la **production de textes** et de la grammaire correspondante ("production" étant une autre source de malentendus pour nombre de maîtres) en ayant le mérite de valoriser et d'instrumentaliser **la relecture des premiers jets**. D'autres encore ont eu le mérite d'étudier et de modéliser des processus d'entrée progressive en lecture dès la maternelle (4) D'autres enfin ont beaucoup apporté en matière de **réhabilitation** et de **structuration de l'oral** (5) Tous, même s'ils ne l'ont pas directement construite, ont sans doute contribué à concevoir dans ses prémices déterminantes, cette vision entitariste, récollectrice de l'Écrit qui est immédiatement activatrice dès lors qu'il s'agit de mobiliser le langage à la fois pour dire,

1) Cf G. Chauveau, *L'enfant apprenti lecteur*, coll. CRESAS, n°10, INRP, 1993).

2) C. Rovee-Collier et S. A. Adler, *Le souvenir des nourrissons*, La Recherche n°267, juillet-Août 1994

3) J. Fijalkow, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1994

4) H. Gilibert, *Apprendre à lire en maternelle*, 1992, 2000 - / J.E Gombert, P. Colé, S. Valdois, R. Goigoux, Ph. Mousty, M. Fayol *Enseigner la lecture au cycle 2* (etc) .

5) A. Florin, *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses, 1995, - J.F. Simonpoli, *Ateliers de langage pour l'école maternelle*, Hachette Education, 1995 (Ce que peut éclairer les conceptions d'Aristote et F. de Saussure)

pour comprendre, pour réfléchir :

dire quoi, à qui, pour quoi - **comprendre** quoi de qui, pour quoi- **réfléchir** à quoi, en soi, **pour dire et comprendre** quoi.

5-2-2 L'incontournable mais *véritable* question du *sens*

Si la **grammaire-production de textes** s'est bien étayée dans ses dimensions **linguistiques et paralinguistiques**, elle a certainement porté fort avant la question du **sens**, mais ce fut sans réellement lui attribuer, par le biais d'une didactique en actes, une place centrale à partir de quoi tout peut structurellement s'organiser. C'est ce qui peut faire dire effectivement : "*peste soit du réalisme et de l'utile en maternelle*" (1) tant le sens peut être si ordinairement réduit à une fonctionnalité - qui plus est le plus souvent virtuelle.

Pour insondable qu'elle puisse paraître, la véritable question du sens est désormais incontournable pour qui veut donner à partager cette **mise en signes par l'écrit** ; c'est une question d'autant plus complexe qu'il s'agit pour le praticien de travailler sur la **prise de sens par l'autre** et que cet autre est précisément un jeune enfant, atome obligé d'un groupe d'autres jeunes enfants, différents de lui mais aussi les uns des autres.

C'est donc plus dans la construction, dans la texture de ce sens, qu'intrinsèquement dans la du discours, du récit ou du "*mémoriser*", que la relation d'enseignement a des chances "d'embarquer" l'ensemble de ses élèves autrement que par la "**contrainte**" de **corps et de mental** -sachant que l'esprit peut sans doute toujours s'enfuir, s'extraire, ou pour sa perte ou pour son salut. Il est trop illusoire, pour ne pas dire impossible, de **sectoriser** les activités et projets qui ne relèveraient que de l'oral, que de la lecture ou que de l'écriture, tout comme il est impossible d'imaginer isoler dans la pensée, dont le langage est le support, les représentations et images mentales qui relèveraient moins de l'icônicité et du sensitif que du langagier, sachant que "l'âge" logographique, temps merveilleux de l'icône-mot, est à lui seul le meilleur des **temps témoins** de cet **état de complexité**.

L'objet que le praticien réflexif a donc ici à mettre en perspective avant tout n'est ni la suractivation de l'une de ces trois sous-disciplines scolaires, ni la scrupuleuse perpétuation ou

1) J. Houssaye, *Valeurs : les choix de l'école*, RFP n°97, 1991, p 47

l'entière réinvention de l'un ou des *genres scolaires* (1) qui les constituent respectivement de façon quasiment traditionnelle -pour ne pas dire ordinaire-. Cet objet est dorénavant "à portée d'esprit" dans les textes didactiques de **recherche-action** et "à portée de main" dans tout ce qui s'invente et se distille sciemment dans les classes qui **rayonnent**, intérieurement et extérieurement -quand "*la culture pédagogique de circonscription*" le permet.

S'il dépasse les **aptitudes lexiques** en les englobant, l'objet de cette didactique en question est néanmoins, par extrapolation, bien décrit par la métaphore ci-dessus rappelée qui voit en la lecture maîtrisée l'interprétation harmonieuse d'une "**symphonie**".

Cette métaphore peut, ainsi reprise, dire plus encore qu'elle n'entendait initialement signifier : bien entendu, la lecture textuelle n'est pas ici comparée à une simple lecture musicale, mais à une **interprétation**, une réalisation complexe d'appropriation-reformulation pour laquelle le décryptage, comme le déchiffrement pour la lecture, ne saurait pas même constituer une sous-compétence initiale. Enfin, référence est faite, fortement, à une discipline plus culturelle **que sommairement techniciste**.

5-2-3 Une discipline plus *culturelle* que *techniciste*

De ce point de vue, lire, comme participer d'un espace culturel, c'est **réinventer à travers soi**. Et entrer dans l'écrit, c'est d'abord avoir à inventer l'écriture comme entrer dans la culture c'est essentiellement recevoir de quoi ressentir le besoin spécifique de cette émotion partagée qui fait le **lien social**. La culture n'est pas une liste de genres culturels totalement préexistants et abâtardisés en genres scolaire sous prétexte qu'ils relèvent de pratiques sociales de référence parfaitement formatables pour les élèves "*pré-cablés*"(2) par leur groupe social d'appartenance, et pas du tout pour les enfants à **handicap linguistique** des couches populaires. (3) Dire, lire, écrire, pour échanger / penser, agir sur le monde, tous les élèves "en redemandant". (a) La poésie est-elle pour les enfants une pratique socio-culturelle de référence ? Le poème appris "par coeur" -terrible expression- pour être récité sur commande le lendemain relève bel et bien d'un **genre sans statut**, mais le poème (ou la tirade) découvert ou demandé, et redemandé pour être offert en diction-plaisir, cela relève

1) B. Schneuwly et J. Dolz, *Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement*, Repères n° 15, 1997

2) R. Champagnol, *L'échec scolaire : une conduite programmée*, in RFP n°77, INRP, 1986, p 55

3) Cf B. Bernstein op. cité.

L'Ecole en fête, une fête de la musique où l'on chante. Parce que tous nous possédons un merveilleux instrument, la voix, je remercie les enseignants qui vont nous montrer ce que leurs classes peuvent réussir. Ce n'est pas de performance au sens sportif qu'il s'agit ici, mais de bonheur dans l'union, pour chanter autant que pour écouter, pour s'exprimer dans le langage le plus universel, celui qui rassemble les hommes et donne la force d'être meilleurs. A Golbey nous sommes heureux et fiers de présenter les enseignants et les enfants qui leur sont confiés dans une belle prestation.

Depuis cinq années déjà, les Jeunesses Musicales de France Vosges, organisent le Rassemblement des écoles du 1er degré des Vosges à Saint Nabor à l'occasion de la Fête de la Musique du 21 Juin.

Nous sommes heureux de constater que cet élan s'amplifie à tel point qu'une deuxième manifestation s'avère nécessaire cette année à Golbey.

C'est la preuve que le dynamisme culturel et musical des enseignants vosgiens associé à un bénévolat remarquable n'est plus à démontrer. Dévouement, générosité, désintéressement ne sont-ils pas des valeurs humaines qui honorent l'école ?

Aussi, au nom des J.M.F. Vosges, j'exprime à tous les acteurs qui oeuvrent pour la réussite de ces rassemblements de la création musicale à l'école, pour l'éveil Musical chez les Jeunes et pour l'encouragement à la pratique musicale, une reconnaissance et mes remerciements. Grâce à vous, tous ces jeunes deviendront, à défaut d'être tous des musiciens zélés, des mélomanes avertis.

Jean-Paul Houvion,
Président J.M.F. Vosges

Nous sommes heureux de cette initiative qui, d'une certaine façon, renoue avec d'anciennes habitudes. Nous sommes fiers de nous y associer.

Au delà des pratiques et des techniques abordées à l'occasion de cette première des "Ecoles en Fête", épanouissantes pour les élèves, enrichissantes et valorisantes pour toutes et tous, consevons bien précieusement ce qui en est le sel: son aspect festif. Sans cela, cette manifestation ne sera plus, dans quelques années, qu'un souvenir insignifiant.
Bon courage à tous.

Daniel MOUGIN, président de la FOL 88.

MATIN		APRES MIDI
8H 30	productions musicales des enfants	14H 00
9H 30	récréation	15H 15
9H 45	spectacle l'ALMANACH	15H 00
11H 15	chants	16H 45

Ecoles participantes

LES FORGES (4 classes) MOYENPAL (1 classe)
 UBEXY (1 classe) UXEGNEY (5 classes)
 SAVIGNY (1 classe) URIMENIL (1 classe)
 FRIZON 1 classe HADIGNY (1 classe)
 DARNIEULLES (1 classe) THAON Jules Ferry
 DOMEVRE/AVIERE (1 classe) (4 classes)
 EPINAL G. Rimey (1 classe)
 GOLBEY Beaultieu (4 classes)

intrinsèquement d'une culture d'enfant(s), une **culture scolaire** aussi précieuse qu'authentique, à nulle autre comparable ni équivalente. (a)

La **culture scolaire** est celle des enfants ; elle n'est pas l'antithèse de l'école et n'est pas seulement non plus, loin de là, la culture qui se transporte à l'école, celle d'un artiste prenant le maître à témoin devant un groupe d'enfants ravis d'avoir un visiteur **excentrique**.

La culture scolaire, c'est d'abord ce qu'avec bonheur l'enfant dit, le soir, avoir "**Fait**" dans la vie commune de la journée ; c'est ce que l'on reçoit comme possible, ce à quoi on participe et qu'on réalise avec, surtout, l'envie de susciter à son tour un partage, dans les marges, ailleurs, avec d'autres encore que l'on **aime** et en qui l'on a **confiance**.

Alors la poésie dite, mentalisée, redite et réécrite est bien **de l'écrit** ; on y fait plus qu'entrer, on y **circule**, préoccupé que l'on est de "*construire et de préserver une idée de (sa) propre individualité*" (1), seul mais comme à plusieurs, comme à deux au moins. C'est, plus que le contraire, l'**élan culturel** suscité qui sera le moteur de la conquête de l'écrit : d'une conscience culturelle à une conscience de l'écrit, puis de la seconde à la première dont elle démultipliera les besoins et les moyens, après lui avoir préalablement et simplement répondu.

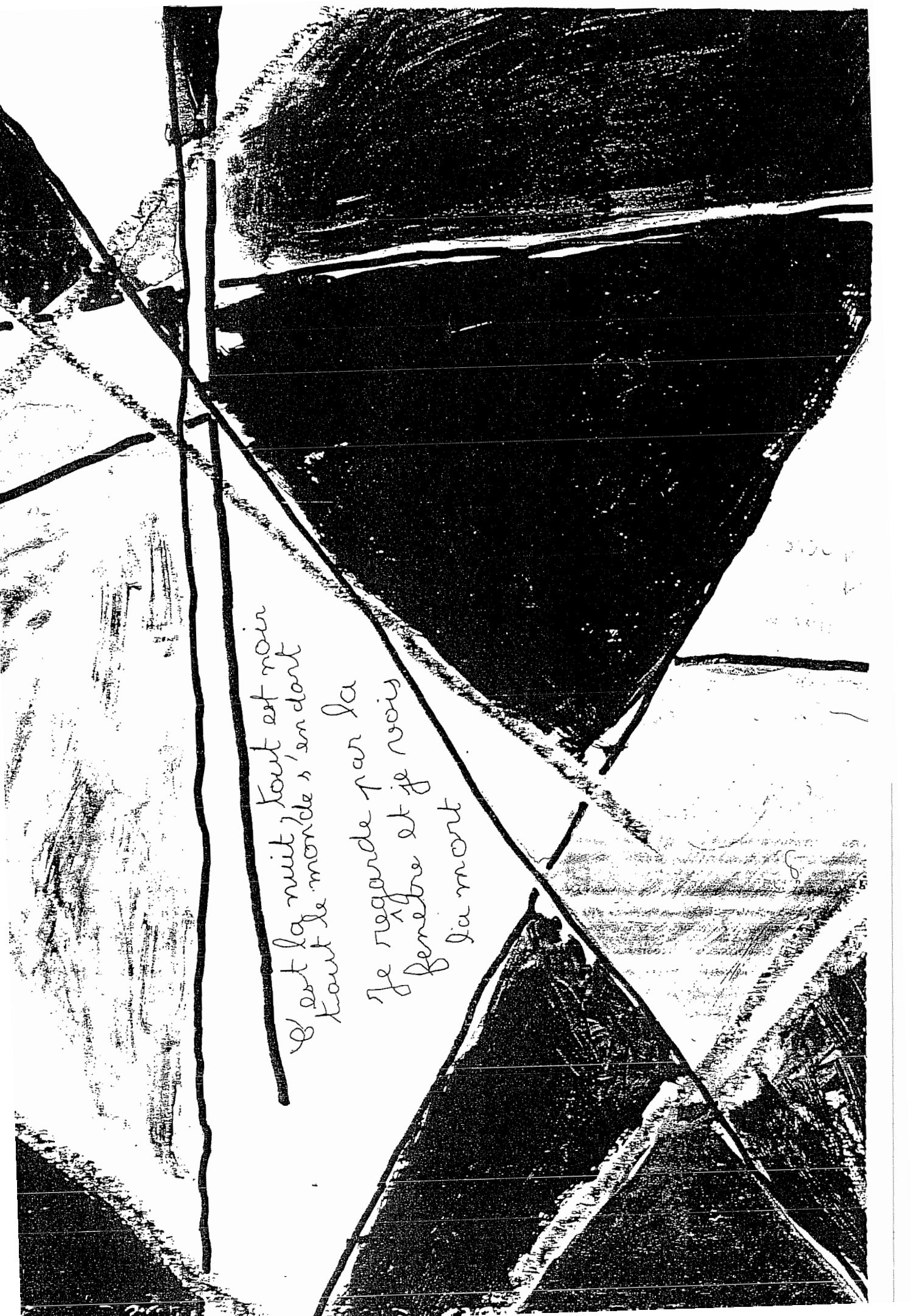
Parce qu'"*au centre il faut placer le vide, non les normes, donc l'être humain en tant que sujet face à lui-même*" (2) le vide central et attractif du conte, au moins autant que la musique, la poésie ou l'expression plastique avec lesquelles il peut entretenir d'étroites relations d'enrichissement mutuel, fait partie intégrante de cet objet culturel **pré** - ou **transdidactique** à surexplorer activement, pour donner à **conquérir l'écrit dans sa globalité**, formalisée mais **complexe et foncière**, c'est à dire porteuse d'oralité et de silence, de pensée et d'attente.

La **naissance** à la culture du conte, qui transfigure *ce trait constant, obligatoire, du rite d'initiation dans le monde entier*" (3) se doit d'être didactisée pour un vécu commun dans la classe et pour y faire naître les **rituels** même d'entrée dans la culture et d'entrée dans l'écrit qui sont bien sûr aux dimensions de cette petite société.

1) J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1996, p 31

2) A. Touraine, Farhad Khosrokhavarn, *La recherche de soi - Dialogue sur le sujet*- Fayard 2000, P 103-104

3) V. Propp, *Les Racines du conte merveilleux*, Gallimard, 1983, p 69



Et est la nuit, tout est noir
tout le monde s'en dant

Je regarde par la
fenêtre et je vois
la mort

Une idée du bonheur...

« Une histoire et un petit câlin, ça fait du bien ! » H. (6ans)

Confidences d'un soir à son père :

"Elle est gentille maman de m'avoir faite, parce que j'aime bien vivre !" H. (3ans)

" C'est bien la Vie !... J'aime tout... sauf la bagarre, la violence. J'aime la musique douce... j'aime dire des bêtises, j'aime faire rire" déclare H. (4ans) dans son lit.

"Maman, qu'est-ce que tu aimes dans la Vie ?" me demande H. (4ans)

"J'aime mes enfants, la douceur, les câlins, l'amour..."

"Moi, dans la Vie, ce que j'aime c'est la Vie... et les bonbons...et toi en premier !"

« Je trouve que c'est bien de vivre.

Ce que je préfère dans la vie ce sont : les bonbons, et une petite maman, et un papounet, et une petite maison, et une petite chambre, et un petit lit, et une petite couverture, et un grand frère qui me porte sur ses épaules et qui me fait rire... » H. (5ans)

Un soir, avant de s'endormir, H. (5ans) rappelle à Y. qu'elle était fâchée avec lui la veille. Je lui dis de chasser ces mauvais souvenirs et de penser aux bons moments pour faire de beaux rêves. Alors, elle commence un long monologue :

"Un soir, j'ai mangé des fraises... et des bonbons...hum! c'était délicieux !... et j'étais avec Jean Baptiste (son amoureux)... C'est bon la Vie !..."

H. (7ans) devant son plat préféré, à table :

"Je trouve que la Vie est dure avec moi !" déclare-t-elle avec un large sourire.

"Ce n'est pas la chambre du malheur ici, alors ne me gâche pas mon Bonheur !..." dit H. (8ans) à Y. qui râle un soir avant de se coucher.

Y. (10ans) explique qu'il a passé une très mauvaise nuit avec un drap de dessus (et une couette) au lieu d'une housse de couette... Le soir, je lui remets sa housse lavée..."Enfin ! le Bonheur retrouvé !" s'exclame-t-il en se couchant.

Jean Marie a envoyé un chèque de 1000F à chacun de ses petits enfants.

H. (6ans) lui écrit aussitôt une lettre de remerciements :

« Bonjour Jean Marie, je suis contente que tu m'aies donné tout cet argent, alors que ce n'est même pas mon anniversaire. Je te remercie beaucoup, beaucoup... la Vie est belle quand on a de l'argent ! » h.

Y. (9ans) ajoute à cette lettre : « ...je suis presque tombé dans les pommes quand j'ai ouvert l'enveloppe... » H. a illustré avec deux personnages, représentant Y. et elle, tenant dans leurs mains un chèque, et elle a mis des cœurs partout..

Le lien social qu'il est en mesure de tisser, procède d'une filiation d'abord **psycho-affective** à une affiliation véritablement culturelle et construite dans l' **espace-temps domestique** de la classe, pour en déborder ensuite, se livrant à l'**espace-temps civique** de la circonscription, et s'**enrichissant** enfin de ces débordements mêmes.

Cette puissance lui vient de sa dimension **d'architexte** (1) qui lui assure une gamme extraordinaire de registres linguistiques distincts et combinables, permettant de nombreuses structurations narratives (2) Elle lui vient aussi de sa dimension d'**hypertexte sémantique** dont la profondeur des motifs symboliques peut être renouvelée à chaque écoute, à chaque énonciation, à chaque variable textuelle ou contextuelle mise en perspective par la "*logique des possibles narratifs*". (3)

Il ne peut donc pas ne pas être convoqué, ni l'être par défaut, ni se voir sommairement "scolarisé". Cette scolarisation devrait bien au contraire connaître un retournement sémantique, et mobiliser des pratiques réflexives aptes à devenir des pratiques de référence, **langagières et sociales** (4) mais aussi linguistiques et culturelles qui permettent de dire que le Conte à l'école (5) comme plus spécifiquement le Conte en ZEP, (6) a acquis ses "lettres de noblesse" didactiques et non pas soit seulement en situation de dérive informelle entre les phares trop opposés d'une logique **étroitement scolaire et d'une logique exclusivement sociétale** (7) C'est là un point capital qui, comme la métaphore musicale appliquée à la lecture, pose clairement, pour moi, la question du lien dans une classe entre **la sécrétion, l'émergence culturelle et l'entrée dans l'écrit.**

5-2-4 Réinventer l'écriture, un besoin identitaire

Entrer véritablement dans l'écrit est un processus à la fois progressif et complexe dès ses débuts qui nécessite de "**réinventer**" l'écriture (J. Fijalkow), l'inventer avec le même besoin ressenti que celui qu'ont ressenti les sociétés humaines aspirant à se doter d'un système

1) Cf M. Canton, *Maîtrise* / G. Fath, 1997.

2) Cf P. Larivaille, *L'analyse morphologique du récit*, Poétique, 19, 1974 - / D.Loup, P. Slama et M. Choukroun, *Le fil d'Ariane ou le plaisir des contes*, Nathan, 1980.

3) *Titre de* C. Brémond, Points Seuil, 1981.

4) E. Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, 1995.

5) Cf par exemple F. Stehr, *Apprendre à lire avec un album*, Ed. de l'Ecole, 2002.

6) Cf M. Canton, *mémoire cité* et J.M. Gillig, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, 1997.

7) Cf M. Canton, G. Fath Dir., *Mémoire de DEA cité*.

économique de signes graphiques **conventionnels**. C'est encore une métaphore, fréquente et méthodique, qui consiste à éclairer l'ontogenèse psycho-cognitive **de l'enfant** en la rapprochant de la phylogenèse socio-culturelle **de l'humanité**. Il est vrai qu' "*éduquer est une longue histoire*" (1) à l'échelle de celle-ci comme à celle du **métier d'enfant**, disait Pauline. Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles au début du siècle dernier.

Evitant bien sûr de céder à toute mise en parallèle simpliste et réductrice (apparition de "l'âge de raison", du langage, du dessin, etc...), ce rapprochement, qui n'est bien qu'un choix méthodologique, me paraît fructueux dès lors qu'il peut permettre d'appréhender l'accession à l'écrit comme, effectivement, l'aboutissement d'un **besoin entitaire** et la consécration d'une culture à entretenir, qu'il s'agisse pour elle de se développer ou simplement de se protéger.

A ce titre, une anecdote brièvement rapportée peut illustrer ce propos : tout comme moi, je pense, les quelques dizaines de personnes, dont des journalistes, alors présentes, se souviennent précisément de cette conférence très particulière donnée à l'été 1983 par Gilbert Pilot, "petit délégué d'un petit peuple natif" francophone du Labrador (2). Sans dramatisation superflue, sans effet de voix, il était venu **dire "la fin du monde"** qui venait de survenir pour lui, pour eux, suite à un lâcher de barrage particulièrement destructeur. Destructeur de ressources vivrières, mais surtout destructeur de la tradition culturelle pluri-millénaire de chasseurs-cueilleurs qui avait harmonieusement prospéré sur la base de cette sociétalisation localisée reposant sur le lien vital, économique et symbolique, entre un animal (le caribou) et l'entité humaine cristallisée autour de lui. **(a)**

Au traumatisme ponctuel, démesuré parce que sociétal, s'ajoutait la peur de la perte de la mémoire culturelle collective et celle, pour avoir été violemment exclus de leur système d'**explication du monde**, de se voir trop brutalement confrontés, en quelque sorte, à **l'immonde** (3), c'est à dire la réalité non contextualisante d'un avenir pour le penser duquel ils n'auront ni aspirations, ni représentations, ni verbe - **tout comme l'élève (mis) en échec**. Aux questions qui avaient été posées quant à l'histoire de ce petit peuple, une idée foncièrement monolithique avait été livrée par l'Indigène, celle d'une "année" zéro qui correspondait à l'arrivée de missionnaires alphabétisateurs-évangélistes. constructeurs de pensionnats éloignés, voués à "scolariser" à l'année tous les enfants à partir de 6ans. **L'Ecole** a, elle aussi, ses **années zéro**, prodigieuses, -ou prodigieusement destructrices.

1) *Titre de Thèse de Doctorat*, P.A. Dupuis, Presses Universitaires de Strasbourg, 1990),

2) M. Canton dir., "*Innu notre Peuple*", Dossier *Nitassinan* n° 1, 1984

3) Lacan, *Séminaire du 11 mars 1975, Ornicar ?*, 5, 1975-76, p 17-28 p 20



"Hommage à Gilbert PILOT"

Dossier *Nitassinan* n°2, "Innu, notre peuple" (Cf. G. Pilot à Paris), 1^{er} trimestre 1985 (/ Musée de l'Homme)

- Daniel Canton (prof. Bx-Arts/Epinal)

Pour ce délégué en situation de contrebande, (la **délégation au Conseil de classe** est parfois la pire des soumissions) l'entrée des siens dans l'écrit ne s'est pas produite à cette époque, mais à la fois bien avant (le sens) et vingt ans après (l'acte), quand il fut juridiquement possible de déclarer son entité ethnique en disant son identité culturelle à travers **lexique** intime, légendes sociales (**a**) ou cosmologiques (1) Les signes pour cela vinrent de bien au-delà de l'alphabet, même si ces autochtones furent alors quelques uns à savoir et pouvoir cette fois s'approprier celui-ci, pour les fixer magnifiquement, jusqu'à cette journée parisienne qui fut un tremplin pour l'écriture de lien identitaire culturel par le témoignage anthropologique. (2)

L'Ecole - qui - réussit a, elle aussi, le souci de telles journées d'exaltants triomphes pour tous ses élèves sans exception. La profusion éditoriale qui s'ensuivit, **la noria culture-écrit** ayant pu être ainsi lancée en dépit des difficultés socio-économiques, assura échanges et correspondances pour découvertes mutuelles qui permirent dépassement et institutionnalisation à travers le rayonnement, dans le meilleur sens du terme, d' "**écoles de survie**". A une autre échelle, une école primaire comme celle de la Verrerie de Portieux (88), point de difficulté sociale marquant son secteur et **pôle de réussite marquant sa circonscription**, est bien une "école de survie", du simple fait de **l'implication reconnue** de ses enseignants dans leur "mission" laïque. (**a 218**) On peut estimer qu'il s'agit là, pour l'Humain, d'une réussite, et que ramenée à la personne enfant, elle peut nous convaincre du fait que **la culture propre**, en situation, non pas celle qui descend absurdement de la société adulte, labellisée mais pas même médiatisée par et vécue avec l'enseignant, est la seule qui puisse véritablement installer **un contexte de signes porteurs de l'Écrit**.

Aux mythes assembleurs de peuples puis fondateurs de **nations** (3) qui finissent par s'inscrire **dans l'histoire par l'écrit** (4) et prospérer par lui - pour peu qu'elles aient en elles de quoi lui donner du sens - on peut faire correspondre la mise en valeur, la mise en mémoire, **la mise en signes, par l'école et dans chacune des micro-sociétés** que sont ses classes, des temps forts vécus comme partageables par un ou par tous, actionnels ou émotionnels, éthiques ou esthétiques. (5)

1) Cf Déclarations des Représentants autochtones à l'ONU, Genève, 20-23 sept. 1977.)

2) M. Canton, dir., *Série de 30 dossiers "Nitassinan"*, Musée de l'Homme, 1984-1994)

3) E. Marienstras, *Les mythes fondateurs de la nation américaine (...)*, op. cité

4) Cf. *Alphabet Cherokee, etc...*

5) Cf. M. Mauss, *Essai sur le don*, C. Lévi-Strauss, 1950

La Légende d'INESHEP

Gilbert PILOT



Pour nous, les légendes sont une forme d'éducation. C'est avec elles qu'on éduque les jeunes, qu'on leur apprend ce que sont la faune, les esprits qui animent cette faune, les animaux... Mais, surtout, à respecter ces choses, à respecter leur voisin, ce qui les entoure, leur environnement. En outre, ces légendes sont contées avant le sommeil, ce qui est une façon de former les jeunes en les amenant à rêver : car pour nous les rêves aussi sont très importants. D'ailleurs, quand on chante le tambour, on chante les rêves ; les rêves, on les vit, on les interprète, et on essaie de les appliquer au quotidien. C'est pour cela qu'on commence très tôt à montrer aux enfants ce qu'il y a autour de nous, ce qu'il y a en nous, et comment utiliser l'ensemble de ces choses. C'est avec l'expérience au sein de la vie qu'ils acquerront la sagesse permettant d'expliquer certaines choses, de les comprendre, et de comprendre leur pourquoi. S'il vous arrive de comprendre le castor, s'il vous arrive de comprendre le caribou... eh bien, c'est comme cela que nous, nous avons pu survivre. Cela facilite la chasse : tu ne feras jamais 50 000 km pour rien, comme ces chasseurs blancs, qui, voyant des caribous partir dans telle direction, essaient là de les suivre. S'ils savaient comment voyagent ces caribous, cela leur couperait les jambes. Toutes ces choses qu'il nous a été donné de comprendre et qui ont permis de vivre à notre peuple, et aux autres peuples d'Amérique du Nord, toutes ces choses-là, on nous les apprend très jeunes.



Aussi, je vais essayer d'expliquer pourquoi la bécassine, (nous dans notre langue on l'appelle "Ineshep"), est maladroite ; une forme d'explication en rend responsable sa vanité. Il y a très longtemps, "Ineshep" était un oiseau bien disgracieux, et je pense qu'elle en avait honte. Sa queue était courte, ses ailes petites, sa tête beaucoup trop grosse par rapport au reste de son corps. Comme tous les oiseaux riaient d'elle, "Ineshep" décida de faire quelque chose : elle alla voir "Guagio", celui qui vient en aide aux animaux. Elle lui raconta tous ses ennuis, mais il était trop occupé à préparer quelque espièglerie, et il ne prêta pas attention à ses propos. Alors "Ineshep" reprit ses lamentations, ce qui irrita "Guagio". Il dit alors : "Ineshep, tu n'es donc pas satisfaite de tes plumes ! Pourquoi n'en empruntes-tu pas à d'autres oiseaux ? Moi, je suis trop occupé pour t'aider maintenant." Alors "Ineshep" s'envola, pensant à ce que "Guagio" venait de lui dire. Chaque printemps, les oiseaux tenaient une grande assemblée ; comme c'était bientôt le printemps, "Ineshep" décida d'emprunter quelques plumes à d'autres oiseaux, afin de leur ressembler, et de ne plus avoir honte de son apparence. Elle espérait.

5-2-5 Une culture *laïque* de l'écrit pour sortir d'un langage de *survie*

Le besoin qui s'ensuivra, de pouvoir fixer ces produits de valeurs culturelles construites ici et maintenant par le **don** et le **contre-don** éducatifs, de pouvoir les recevoir et (re)penser, les réoffrir et communiquer **en différé**, ce besoin constitue moins "une base pour", que la véritable historicité de ce qu'est l'entrée dans une culture de l'écrit, à savoir l'entrée dans l'écrit par l'élaboration commune d'une authentique **culture de l'École**. En fait, tout cela n'est qu'affaire d'**humanité**, vécue au **format socialisant de la Circonscription**.

Avec le recul, il m'apparaît que le vécu **serein** de mes vingt années comme maître-formateur **accueillant** de jeunes collègues, notamment pour des "**séquences de Français**", doit autant à cet heureux détour anthropologique partagé qu'à deux années de cours de linguistique générale ou appliquée -de grande qualité.

L'école comme noyau générateur de valeurs appropriatrices, non pas seulement appropriées ou appropriables, et non pas l'école comme espace neutre pour une succession d'oraux obligés et à vide, ou de travaux dont la seule spécificité est le caractère obligatoire, conforte en maintes classes (non "sues") son ambition didactique d'une **induction culturelle vers l'écrit**. Donner à l'école les moyens de cette ambition qui lui éviterait d'avoir à l'avenir à ouvrir des "**écoles de survie**" dans les banlieues après qu'elle eût commis l'erreur de scolariser comme pratiques sociales de référence "*les productions de masse de la culture industrielle plébiscitées par le grand public*", (1) ce serait lui donner les moyens de se pencher, dans ses actions recherches, sur l'importance vitale que peuvent recouvrir les vecteurs d'*accueil* et de *séjour*, sachant que, pour maints enseignants dûment mandatés par la société, "*donner libre cours à l'Imaginaire à l'école* (revient encore) à *transgresser le contrat professionnel de production et de maintenance du même.*" (2)

Ce souci à composante anthropologique, qui passe par l'éthique professionnelle en actes et qui procède comme toute prétention d'une action à être **démarche éducative** par **tension** entre "*monde privé et monde commun*", (3) renvoie à un autre thème fondateur, à savoir *la laïcité* non pas comme enseigne clignotante d'une auberge espagnole couvant son hypercorporatisme intégriste, mais comme consubstantialité première d'une intègre praxis éducative qui soit un objet décisif à partir duquel concevoir et assurer la **formation des**

1) P. Bourdieu, *Contre-feux 2*, Raisons d'agir éd., 2001, p 80

2) G. Fath, *Revue Française de Pédagogie*, n°97, Oct.Nov.Déc. 1991, p 65-74.

3) L. Binswanger, 1969, op.cité par G. Fath

maîtres au niveau qui convienne. Avoir à inventer sur demande de **soi à soi parmi les autres**, et non seulement inventer sur commande, c'est véritablement **apprendre à apprendre**. Qu'est donc pour un enfant de trois ans cet adulte tout puissant à qui tout le monde se remet y compris les parents, si ce n'est " *un dieu tout puissant*" susceptible selon les cas d'être terriblement étouffant, stérilisateur terrorisant, ou au contraire bienfaisant, salvateur, fertilisateur ? " *De l'influence de ce dieu dépend le type ou le degré de société que va devenir le groupe classe*" (1) dont la vie culturelle ou contre-culturelle se révélera dans les pratiques de l'écrit, qu'elles soient d'**expression**, de **communication** ou de **conceptualisation**.

Mon écrit de chercheur et mon expérience de formateur ont, durant ces cinq années, globalement cheminé de concert, l'un et l'autre se déterminant mutuellement. Et parce que **écrire c'est changer**, parce que **dire c'est faire**, et que **faire** dans ces conditions **c'est se donner à penser**, il m'est apparu de plus en plus clairement que l'objet de ma recherche dépasserait la seule psycho-pédagogie du Français.

En effet, la capacité du maître à **enseigner la langue** et la capacité de son élève à **l'apprendre** sont corollaires et à corréler systématiquement dans la mesure où, durant des modules de suivi formatif successifs, il s'est avéré que le rapport à la langue de l'enseignant et le rapport à la langue de son "enseigné" recelaient **les mêmes fragilités**, notamment le même **manque d'autonomie** se traduisant surtout par les mêmes peurs inhibitrices.

C'est en cela que le chantier à entretenir dépasse de loin la production, en didactique du Français, de "**programmations**" présentées comme repensées et exhaustives ; la question à résoudre est bien celle du **Langage** à l'école, avec ce que le concept d'**Ecole** doit impliquer de **liberté** et de **sécurité**, et pour l'enfant à **éduquer**, et pour l'enseignant à **former**. Au risque de sembler complexifier l'objet de ma recherche à un stade trop avancé de ma réflexion, je dirai que **la culture de l'écrit** qu'il s'agit d'élaborer doit l'être à la fois

- pour prévenir, chez l'élève, une acquisition langagière déficitaire, tout juste suffisante pour survivre et le conduisant directement à une sous-condition sociale d'illettré,

- pour conforter, chez l'enseignant, la recherche consciente des équilibres à construire dans ses conduites professionnelles et stabiliser progressivement sa praxis.

Tout ce qui se **dit et s'écrit** en classe concerne tout un chacun, et tout ce qui **s'enseigne** dans une école relève de choix dont les critères ont de quoi **concerner** toutes les autres.

1) Cf T.Todorov, *La vie commune*, Seuil, 1995

Le cadre **actantiel** circonscription peut en être le garant, sinon **la matrice**. Et cette ouverture de toute pensée sur **toutes les écoles autres** renvoie directement à - et incarne bien - la libre circulation de la parole qui est le propre d'une **culture laïque**. C'est cette **culture laïque de l'écrit** qui est la mieux à même d'assurer **l'épanouissement de l'esprit de chacun**, élève ou enseignant. L'incapacité de ce dernier, du fait d'une peur quelle qu'elle soit, à dire ou à écrire sur sa pratique est révélatrice de l'enseignement de la langue qu'il pratique au quotidien. Or on peut légitimement considérer qu' "*il n'y a plus ni enseignement ni éducation là où il n'y a plus la liberté de pensée et la sécurité de la parole. Qui n'est pas un homme libre n'est pas un éducateur. Credo d'Eglise ou credo d'Etat, c'est également la mort de l'esprit.*" (1)

Initialement, **ma recherche par enquête** a porté sur **le rapport à la langue pénalisant**, trouble et stigmatisant, que les élèves sont mis en situation de développer et qui les mène d'une situation de **doute** à un **sous-état** d'élève en difficulté, puis à une **sous-condition** d'élève en échec. Mais rapidement, il est devenu clair pour moi

- que la base même de cette recherche-action, à savoir l'enquête de circonscription, pouvait revêtir une toute autre dimension par le biais d'éclairages complémentaires, qui l'avaient précédée et qui lui succéderaient, l'étude synchronique se muant en démarche réflexive **diachronique avec retour**,

- et que **l'échec de l'élève est bel et bien celui du maître**, de cette personne à ce point mal professionnalisée qu'elle croit "*aux acquisitions sans histoire, (postule) sans cesse l'existence de machines apprenantes, (et occulte) perpétuellement le processus au détriment du produit. Nous oublions jusqu'à la genèse de nos propres connaissances et, ne nous souvenant plus que nous les avons construites, nous croyons pouvoir les transmettre.*"(1) Sommes-nous sur la voie centrale, même guidés en cela par P. Meirieu (1987), quand notre réflexion se borne à classer les élèves, selon leurs attitudes : **en difficultés, en grande difficulté, en échec ?**

Quand le premier pseudo-paradigme suppose que le maître puisse encore **rejoindre** l'élève dans la réalisation de la **tâche prescrite** et le deuxième que le maître ne puisse plus le faire dans la mesure où l'élève **ne communique plus**, avons-nous-esquissé la moindre amorce réflexive quant aux pratiques éducatives directement en cause ? "*Les élèves en échec laissent l'enseignant désarmé. (...)*" et ce désarroi, s'il s'installe, exprime, à juste titre, une situation d'**échec partagé** dont la seule issue est la recherche d'une dynamique commune retrouvée.

1) P. Meirieu, *Apprendre, oui mais comment ?* ESF, 1987, 10^e éd. 1993, p 53

“ Décrire l’échec par des attitudes , par les sensations éprouvées de part et d’autre de la relation, autrement dit le décrire par la manière dont il se donne à voir et à vivre à l’autre, nous permet de rendre compte de l’importance de l’instant d’apprendre, de privilégier la dynamique, le mouvement au résultat.”

P. Meirieu, op. cité, 1987

C’est la raison pour laquelle l’écriture professionnelle des sortants de l’ IUFM., même intimiste, **de soi à soi, pour soi et surtout sur soi avec lui**, le visiteur, me paraît si décisive - encore leur faut-il franchir ce pas. C’est là, il faut bien le dire, **une pratique non instituée et très peu guidée** ; les “prises de notes”, même portées, préfabriquées par des grilles d’observation ou d’analyse, sont le plus souvent de longs comptes-rendus, fastidieux et inutiles, décrivant scrupuleusement des activités scolaires dans leurs aspects matériels et immédiats, justifiées par avance par un jargonnant alibi didactique. J’apprenais dernièrement qu’un IMF (maître formateur) avait demandé à un stagiaire de deuxième année de recopier “dans les normes” le cahier journal correspondant à son stage de quinze jours... Le professeur d’IUFM auquel il avait tenté de faire partager ce type d’”exigence” lui répondit radicalement qu’il n’en avait “fait la même lecture”. L’écriture “formative”... qui forme à quoi, au juste ?

Au contraire de cela, **écrire la difficulté de situation ou s’écrire en difficulté**, c’est à dire comme opérant une recherche rendue nécessaire par les faits d’une non communication dont l’adulte enseignant a, de par son statut, la double responsabilité, cela est porteur d’enjeux bien plus décisifs. Alors le cahier journal ou le cahier de bord, ou un autre encore, partagé ou non avec le formateur, devient **le révélateur d’un rapport pratique à la langue** qui permet tous les espoirs de déblocage et de réussite, car il permet que se modifie le regard porté sur soi et sur l’enfant dans sa condition d’élève, dans sa vocation à bénéficier, d’une façon ou d’une autre - et ainsi qu’il y aspire toujours légitimement - d’une **élévation parmi ses pairs**. En tant que **formateur de maîtres**, il m’est possible de promouvoir l’instauration de cet autre **rapport à la langue** ; si son expressivité, toute intérieure, n’apparaît pas d’emblée comme essentielle, c’est qu’elle n’est pas - et ne peut pas être - un obligatoire, évaluable, objet d’inspection. Et c’est bien là un constituant premier de **l’autonomie de l’enseignant** dont j’ai tenté précédemment, pour ma propre formation, d’effectuer un éclairage théorique.

Cette autonomie, ce “**laïos**” espace de **libre verbe** dont l’école devrait avoir la vocation plus que tout autre **lieu instituant**, se révèle à la moindre **inventivité d’écriture** : tantôt à travers une “préparation”, tantôt à l’occasion d’une animation pédagogique quasiment libératrice. L’auto-écriture (**a**) **comme laïcité** sur soi, et pour une **sur-didactique** auto-appropriatrice, fécondée par son **accueil** et sa **reprise créatrice** par des pairs , dans l’espace **Circonscription**.

I. Les aspects positifs

1. D'un point de vue personnel

- Prise en main d'une classe à **effectif élevé**
- Prise en main d'une classe à **trois niveaux** (PS, MS, GS)
- Connaissance de soi : tous les jours émergeaient de nouveaux problèmes que ce soit à propos de mon travail, à propos du comportement d'un élève, de la gestion du temps, de l'espace,...

J'ai découvert jusqu'à quel point je pouvais être **obstinée**. En effet, si une situation ne se passait pas comme je l'avais prévue, je ne me laissais pas abattre, il fallait que je trouve une solution pour que ça fonctionne et surtout j'y prenais du plaisir.

- Les **conseils** que j'ai pu recevoir au cours de mes visites m'aideront considérablement dans le cas où je retournerais dans une classe de maternelle ayant plus d'un niveau. Par peur de ne pas faire correctement mon travail ou de ne pas en faire assez et par méconnaissance de ce niveau, j'ai calqué certaines activités sur les habitudes de l'enseignante. En procédant ainsi, je me rends compte désormais des complications que j'ai pu moi même engendrer. Il est certain que je ne ferai plus la même erreur et ce pour plusieurs raisons. D'une part, les conseils reçus m'ont ouverts les yeux sur le travail que pouvait fournir une ATSEM. D'autre part, la prochaine fois que je retournerai dans ce niveau, cela risque d'être pour une année entière. Et dans ce cas, je pourrai installer les rituels qui me semblent importants et organiser ma classe comme bon me semblera, sans avoir peur de perturber les enfants en changeant trop d'habitudes.

2. D'un point de vue de la classe elle même

- Je me suis rendue compte que j'arrivais assez vite à **cerner le caractère et les capacités de chaque enfant** : enfants qui profitent ou non de la situation : larmes, travail non fait par incapacité, par fainéantise...ce qui m'a considérablement facilité le travail. Je ne peux pas réagir de la même manière avec un enfant qui fait de son mieux et avec un autre qui cherche simplement à se débarrasser de son travail.
- **Bonne relation avec les parents** qu'il s'agisse des moments d'accueil où ils amènent leurs enfants, de discussions sur leur demande ou sur la mienne, au téléphone ou face à face. Les parents ont toujours été dans mon sens avec ou sans justification de mes actes ou de mes propos. Un jour, une maman m'a même téléphoné pour me prévenir que son enfant était très énervé ce jour là et qu'elle avait peur de l'état dans lequel l'enfant allait m'arriver. J'ai trouvé cela remarquable. De plus, certains parents m'ont souhaité bon courage en me disant qu'ils n'arrivaient déjà pas à gérer deux enfants, alors moi avec trente, je ne devais pas m'ennuyer. Ca rassure énormément.
- **Bonne prise de contact avec les enfants**. Ma première appréhension était en effet que les PS pleurent le premier jour. Cela s'était produit pour certains de mes collègues durant le stage précédent. En fait, cette situation leur semblait tout à fait normale et ils m'ont tout de suite « adoptée ».
- **Bonne relation avec les deux ATSEM**

II. Les aspects négatifs

1. D'un point de vue personnel

- Les conseils que l'on m'a donnés durant mes deux dernières visites (les deux derniers jours) n'auront pas pu être mis en application, faute de temps. Ce qui me laisse un goût amer et un certain **sentiment de frustration**. Mon stage se serait-il déroulé différemment si ces conseils étaient survenus quelques jours auparavant ? Je n'en doute pas. Mais à vrai dire, je me demande si je me serais posé autant de questions si j'avais reçu de l'aide un peu plus tôt.
- Certains enfants ont « régressé » en ma présence. Par ce terme j'entends que 2 ou 3 enfants ont fait resurgir des problèmes qu'ils avaient en arrivant dans cette école. Il s'agit d'un RPI et les enfants étaient réellement habitués à leur enseignante. Un enfant a recommencé à avoir des problèmes avec les autres enfants (refus de faire les rondes, les jeux collectifs, s'éloigne lors des moments de regroupement petit à petit pour que l'enseignante ne remarque rien). A force de persuasion, je réussissais à chaque fois à le ramener au sein du groupe. Néanmoins cette situation m'a mise mal à l'aise. Pourquoi cette régression ? De même un enfant est redevenu insolent. Là aussi au bout d'une semaine et demi, j'ai réussi à le canaliser. Il s'agissait certainement d'un test, mais j'avoue avoir ressenti à ces instants précis un fort **sentiment d'infériorité** par rapport à l'enseignante habituelle.

2. D'un point de vue de la classe elle même

- Certaines questions sont restées sans réponse :
Ex : Comment faire comprendre à un enfant que l'on ne doit **pas frapper** les autres alors que la source semble être son père qui lui aurait dit : « T'as qu'à te défendre ! »
Ex : Que faire lorsqu'un enfant **refuse de travailler** à moins que l'enseignante lui porte un intérêt particulier. Pour ma part, j'ai tenté de lui expliquer que je ne pouvais pas être tout le temps avec les 30 enfants et que quelques fois, il fallait travailler seul (inefficace). Puis est venu le tour de la répression : « Si tu ne fais pas ce travail tu ne pourras pas coller tes écailles sur le poisson. » (inefficace alors que ce projet semblait lui tenir à cœur).

Bilan : Même si ce stage a été éprouvant, je suis ravie de l'avoir effectué. L'IUFM nous donne une formation, il ne s'agit pas d'une bulle qui doit nous protéger mais au contraire elle doit nous montrer ce qu'est la réalité. Si je dois un jour me retrouver de nouveau confrontée à cette situation, je serai certainement moins démuni^e que quelqu'un qui a dû gérer 15 élèves et un seul niveau. De plus, j'ai appris de quoi étaient

capable^s des enfants de PS, MS et GS. 3 niveaux en ^{un} seul stage, c'est faire d'une pierre trois coups...

De plus, on nous parle de ce que peut être une bonne ATSEM ou une ATSEM à qui on ne doit pas confier d'enfants sans être dans la même salle. Désormais, mon expérience me donne un moyen de comparaison. Je crois avoir vu le meilleur. Et heureusement ! Je me suis souvent demandée comment se passeraient mes journées si je ne pouvais pas me reposer quelques fois sur son travail.

5 - 3 Agir par le langage pour Dé - dire cette "Condition d'élève" quasiment pensée comme "Etat sauvage"

Les interactions semi - institutionnelles qui ponctuent de façon trop occasionnelle la circonscription comme espace vécu traversé me l'ont fortement donné à constater et j'en témoigne : le **sous-état** d'élève en difficulté, comme la **sous-condition** d'élève en échec, s'appréhendent aujourd'hui, de plus en plus, par un **discours** consensuel qui, pour protéger le statut d'enseignant, à tort ou à raison, prétend devoir protéger le système Ecole contre ceux de ses **usagers** qui en menaceraient l'existence même du seul fait de leur souffrance et de leur désespoir perçus comme une irréductible **contre-identité socio-scolaire**. (A 8)

Ce discours est le produit direct d'une impotence professionnelle, celle qui ne peut pas (et le dit comme on dresse un constat objectif), celle qui souffre de ne pouvoir matériellement, ou psychologiquement, ou intellectuellement, ou culturellement, **souffrir la souffrance** de l'élève. Elle n'a pas à ce jour donné lieu, ouvertement, à une action de **transformation** de la personne incriminée de celui - ci. L'insidieux et terrible cheminement **récrimination - incrimination - discrimination** n'est pas (encore) institué qui pourrait conduire le système à exclure systématiquement et, partant, s'exclure, s'arracher de ce qui le fonde, à savoir cette ouverture égale à tous les citoyens, adultes ou enfants, qu'implique la laïcité dans son travail historique contre toutes les violences - dont le premier des corollaires est **l'illettrisme**. (1)

L'observation des classes peut amener à se demander si, réellement, en matière de respect de l' **intégrité morale de la personne**, l'enfance n'en a pas moins des **droits**. Et, surtout, quel recours elle a, si ce n'est la subversion de **fait**, sans discours, et "violente". Redisons-le dans ces chapitres de clôture, en montrant que le "**rapport à la langue**", une langue d'outrage et d'interdiction, intègre toutes les problématiques que nous avons eu à soulever.

En termes de construction des parcours scolaires, des destins sociaux, ce pourrait être pire... Mais en dépit du stress absurde, inutile, qui continue à habiter les relations hiérarchiques et culmine dans "l'inspection", **l'indétermination** est immense, de ce qui caractériserait le respect de toutes les différences, c'est à dire leur accueil, et leur accompagnement gratifiant et libérateur vers la Culture commune. Le cadre circonscription nous a donné à voir, par ses **échanges déconstructeurs** d'une conception enkystée dans un **discours totalisant** (2), qu' a contrario la détermination de cette obligation éthique peut être concrète, visible et projetable.

1) Cf J.L. Lorrain, *Les violences scolaires*, PUF, 1999

2) Cf. L. Lurçat, *Vers une école totalitaire ?*, F.X. de Guibert Ed., 1998

5 -3 - 1 - Construire pour la *dire - faire* une éthique de l'Enseigner

"Mais nous, on veut qu'on nous dise"...

La mise en oeuvre d'une "obligation de réussite magistrale" à préconiser est réellement programmable, notamment par le "mirage" mutuel du chaud secret de ces "oeufs" mystificateurs que sont les pratiques de classe par trop refermées sur elles - mêmes. Salutaire prise de conscience progressive qui procède d' une sorte de "**décolonisation**" de terrain dont le "sauvage" à ne plus sauver de sa "sauvagerie" est l'élève à ne plus définir comme "**fauteur de difficulté**". Alors, de même que le "bon Indien" n'est plus un "Indien mort", le "bon élève" n'est plus "un élève assis" - avec tout ce que cela suppose de renoncement à dire, et de parfaite soumission. Non, "*il ne faut pas entrer dans la formation uniquement sur la maîtrise des savoirs disciplinaires*". (1) Le socle de cette entrée est bien plutôt l'apprentissage de la première obligation scolaire qui soit, celle qui donne sens à toutes les autres : **l'accueil** de l'élève qui est respect, un respect ouvertement signifié, qui suscite le respect en retour et ne l'impose pas. L'apprentissage de cette obligation renvoie à **l'éthique**, une éthique à signifier autant que de besoin, en prenant appui sur **l'histoire de l'Homme**. La valeur de **l'Histoire** pour éclairer le présent immédiatement actuel, celui qui nous contient, celui que nous faisons, celui qui nous fait, nous rend compétent ou bien nous malmène vers la spirale des violences mutuelles... Alors, dire sans détour ce qui doit être dit, **le dire pour agir** et emporter la décision chez le formé de se vouloir lisible à lui-même, sans complaisance. (A 24)

Les anciens élèves de l'Ecole Normale d'Instituteurs se souviennent de ces "**cours de Vie professionnelle**", souvent dispensés par le Directeur lui-même (pour ce qui me concerne, Mr Franck Marchand à l'E.N.I. d'Auteuil en 1972) dont la forte visée était de transmettre une juste idée de ce que l'on représentait, et donc de ce à quoi l'on était tenu de s'engager. Enseignement amorçant l'inscription toute entière dans une **culture professionnelle** dont l'éthique, à travers de claires modalités, était l'axe fort. La circonscription nous renvoie aujourd'hui au manque de cette impulsion doublement porteuse d'éclairage confortant et d'obligation non négociable. Le mutualisme? la connaissance consciente d'un siècle d'école qui entretient le contact avec ses associations complémentaires si souvent qualifiées de

- "*boutiques*", de "*marchands du temple*" (dixit un IEN) ou de "*parasites*" : - "*inacceptable de voir certaines associations (la FOL) profiter du Débat National pour faire de la propagande*" (dixit un autre IEN)?

1) M. Vaysse, Séminaire "*Les IUFM et la prévention de la violence à l'école*", 21-22 06.1996, IUFM Versailles

Ou encore cette simple connaissance historique qui permette à l'enseignant de ne pas spontanément classer dans le même paradigme : Jeanne d'Arc, l'Immaculée Conception et Louise Michel ? Ou enfin penser que l'Ecole publique, du seul fait qu'elle est une institution républicaine à statut de quasi-monopole, n'est ni évaluable ni vouée à évoluer...? Ce sont là autant d'éléments anecdotiques mais révélateurs qui appellent au **re-Dire / re-Définir** d'une obligation comprise de **pratique éthique enseignante**. Il ne s'agit pas d'une **considération d'ordre général**, car elle est concrètement requise par maints points de la texture signifiante de nos **annexes (a)**

L'Ecole n'est pas exempte de ces tentations internes, secrètes, qui relèvent d'une ... barbarie ordinaire, proprement "**cannibale**" - puisque ce **mot** existe. D'ailleurs, détournons - le de son emploi mystificateur pour questionner l'incomparable absorption scolaire : toute de fusionnalité et d'ambivalence enveloppantes, dominatrices, cette appréhension de la **condition humaine** (invariablement générée par un **discours**) vise à "*absorber l'être aimé ou désiré (...) l'anéantir ainsi en le sacrifiant à soi. Inversement aussi s'absorber en lui en vue d'une plus intime assimilation jusqu'à se renoncer soi-même et s'abolir*". (1) La **crise scolaire** est là, inconfort de cette **in-considération** mal vécue, crise de **conscience** dont la persistance signifie au moins que la République en a toujours une . Rassurant, finalement. Le monde moderne reste une vaste scène où la **barbarie a cours**, et le fait pour l'Ecole d'être l'Ecole - impérieuse fin en soi - ne l'exonère pas du risque de voir se développer la sienne, douce (?) mais d'autant plus coupable qu'elle se sait protégée par l'**a priori** républicain et "démocratique". **L'éthique de l'enseigner** n'est pas loin, juste à l'opposé, contractualisable.

5 - 3 - 2 Débusquer - juger le *discours euphémisant* de justification et de disculpation

Quelle "solution", pourrait convenir, finalement, à tous les récriminants potentiels dont contenir coûte que coûte les revendications...? Le secrétaire de la CCPE paraît bien seul au milieu de collègues le harcelant -le mot n'est pas exagéré- afin que leur soit retiré tel ou tel élève "*souffrant de troubles du comportement*". Le "*contrat d'intégration*", qui signifie qu'il faille "*tolérer*" encore, sur une partie du temps scolaire, supporter "*l'insupportable*" que représentent **ces élèves**, semble être une demi-mesure d'exclusion qui ne parvient plus à calmer les fantasmes discriminatoires d'auto-protection. Quel **dire** opérer en réponse ? Le plus souvent permis et justifié par le seul **sous-statut social** de ces familles, ce discours qui appelle, sans le savoir (?), à un "*tri social*" des plus sommaires et fait sortir l'Ecole de sa **laïcité fondatrice**, n'est plus guère qu'un discours qui ne se donne à entendre qu'à lui-même. Car l'inspection est ailleurs, qui charge invariablement le secrétaire de la CCPE d'écouter, de

1) H Wallon, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970, p 156.

P

Bilan de prise en charge R.A.S.E.D pour l'année scolaire

Prise en charge n°1

Vingt séances du 04.11 au 31.01.

Bilan initial le 04.11. il semble qu ne se trouve pas, ce jour, dans une dynamique suffisante pour aborder l'apprentissage de la lecture.

Son projet de lecteur n'est pas établi, son rôle d'élève mal défini.

Les phonèmes travaillés en ce début d'année scolaire ne sont pas connus.

Le lexique est très faible.

Projet le 05.11 : La faiblesse des connaissances en lecture impose tout d'abord un retour sur les sons déjà rencontrés. Ce travail devrait permettre d'aborder, dans un second temps, un travail plus méthodologique.

A travers des activités ludiques, nous tenterons de développer confiance en soi et désir d'apprendre.

Bilan final le 31.01. : Le double objectif visés par le projet n'a été que très partiellement atteint. Le point positif observé (le 4 Janvier 2003) est une modification de l'état d'esprit en rapport aux apprentissages. Désormais fait plus d'efforts, mais cela reste encore insuffisant au vu des difficultés.

Elle a établi un certain nombre de relations graphies/ phonies mais est, à ce jour, incapable d'utiliser ses connaissances.

Prise en charge n°2

Dix séances du 03.02. au 14.03.

Projet le 03.02. : A travers la lecture d'album de jeunesse, un travail s'appuyant sur l'aspect méthodologie de la lecture (sens, technique, fluidité, empan...) devrait replacer en clarté face à l'apprentissage de la lecture.

Bilan final le 14.03. : Le bilan de fin de prise en charge est assez décevant, l'implication engagée en janvier semble s'être émoussée devant l'ampleur de la tâche.

Ces conditions ne permettent pas d'envisager un troisième projet en lecture.

Néanmoins, les mathématiques semblent être un domaine où est plus à l'aise, c'est dans cette direction que s'inscrira le projet suivant.

Prise en charge n°3

Douze séances du 24.03. au 17.06.

Bilan initial le 24.03. montre quelques connaissances en numération. Ces connaissances sont peu ou mal utilisées. Il semble que la construction du nombre soit mal engagée.

Projet le 27.03. A travers des manipulations, un retour sur les caractéristiques de collections, nous tenterons de faire la liaison entre les connaissances culturelles du nombre que possède et le nombre en tant qu'objet.

Bilan intermédiaire le 25.05. semble avoir évolué dans l'image qu'elle entretient face aux apprentissages, mais les lacunes restent très importantes tant en lecture qu'en numération.

prendre acte, de consigner, et de finalement “agir” en travaillant sur des marges négociationnelles qui restent aussi faibles qu’aléatoires. Est-ce donc là un frein mis à une exclusion qui pourrait être trop systématique - celle qui obtient -tantôt par la compassion, propre à l’incompétence démunie, tantôt par la glorieuse arrogance défendant un système “heureusement normatif” que l’on sorte les élèves de leurs classes grâce à un discours sur-médicalisant la “difficulté” ? Est-ce là un pis aller préférable à une action forcenée de **transformation des personnes**, une normalisation sur-active qui rechercherait leur “amendement” par tous les moyens ? (a) Rien n’est moins sûr ; dans ou hors leur classe, ces élèves souffrent, comme souffrent leurs enseignants qui se montrent incapables de vivre leur classe autrement. Pas de pédagogisme ici, seulement un **appel à la raison** contre un **discours non tenable**, qui a oublié l’importance du “*sentiment d’efficacité personnelle*”. (1)

Il me semble au quotidien que cette difficile situation d’insupportabilité réciproque ne peut se réduire tant que ne s’opère pas, de la part de l’enseignant, une prise de conscience qui relève du **sursaut éthique** -plus que d’un procès incompris et culpabilisant. : réaliser que tout élève est usager du **service public** d’éducation et qu’il a le **droit** de pouvoir, en dépit de toutes ses pauvretés éventuelles, en tirer profit. Plus sont grandes ces pauvretés, plus le profit est grand, et cet élève, l’usager par excellence, est sans doute mieux placé que quiconque pour savoir le bénéfice qu’il retire ou non de son éducation / instruction scolaire. Ce bénéfice réside dans **l’épanouissement culturel** qui s’opère en lui comme un accomplissement, et non pas dans le poids d’une pression extérieure, descendante, et se proclamant haut et fort comme telle. :

“la motivation d’accomplissement dépend aussi de la réalité ou de la culture sociale de l’environnement éducatif de l’élève. Le degré de satisfaction et le plaisir d’apprendre de l’élève sont plus élevés lorsque l’environnement de classe est perçu comme favorisant l’initiative et la spontanéité, la responsabilité personnelle et un engagement à “comprendre et apprendre” (Fry et Coe, 1980 ; Ryan et Grolnick, 1986 ; Nicholls et al., 1985)” (2)

C’est dire que tous les *mal*-entendus qui sont venus s’agglomérer - stratifier autour de la notion de “**métier d’élève**” -obligation pour l’élève de “*travailler*” et de se soumettre sans aucune revendication morale ou intellectuelle- ont de beaucoup aggravé la **crispation dominatrice** de l’enseignant dépassé par sa fonction, accroché l’idée inconditionnelle qu’il est un “missionnaire” de l’école publique perçue comme une sorte de valeur transcendante.

1),2) : C. Depover et B. Noël dir., *Evaluation des compétences et des processus cognitifs - Modèles, pratiques et contextes*. De Boeck et Garcia éd., Université de Bruxelles, 1999.

Ecole
Bilan des acquis de l'élève
Classe de CP

au mois d'avril

manque de maturité et a besoin de temps pour consolider ses acquisitions. Il se décourage facilement, et a tendance à se fermer sur lui-même.

En lecture, il a aisément suivi le stade des acquisitions globales, mais sans mémoriser les mots hors de leur contexte. Il s'appuie uniquement sur le sens pour « deviner » de quoi il s'agit. Il n'analyse pas les mots connus globalement, ne les compare pas entre eux. Il n'utilise donc pas ce qu'il connaît pour découvrir ce qu'il ne connaît pas et s'est vite trouvé dépassé par le rythme de la classe.

Il ne passe pas du script à l'écriture cursive.

Aussi, j'ai donc repris avec lui l'étude systématique des phonèmes simples. Il utilise la combinatoire, sur les quelques correspondances grapho-phonétiques qu'il réussit à retenir pour l'instant. (r, l, m, p, t, v, a, e, i, o, u, é) Encore faut-il associer des gestes pour que « lise » les sons écrits. Dans le sens oral-écrit, vous pourrez constater sur son cahier de contrôles que le passage est encore plus difficile pour lui.

L'apprentissage est donc engagé, mais très lent. Il se montre content de réussir, sans toutefois faire un lien entre ce travail et une autonomie possible en lecture. (Il aime regarder des albums, mais ne cherche pas encore à lire en utilisant ce qu'il apprend.)

Le graphisme est très peu sûr.

En mathématiques, dit la comptine numérique et surcompte, mais ne calcule pas encore. Il n'a pas compris le système d'écriture décimal (il fait des groupes de dix mais ne s'en sert pas pour savoir écrire le nombre d'objets).

Pour les problèmes, il n'arrive pas à porter son attention sur les consignes orales dites en grand groupe, ni sur celles que les autres lisent. Il ne fait rien si un adulte n'est pas à ses côtés.

Je pense que, se sentant de plus en plus en échec par rapport au rythme de la classe, il se décourage et abandonne tout effort, sauf quand un adulte s'occupe personnellement de lui, ou quand il est dans un tout petit groupe.

documents joints: les deux premiers cahiers de jeu
le cahier de contrôle
le fichier de lecture n°1.

Je ne joins pas le fichier de mathématiques, en
vance actuellement.

C'est oublier que celle-ci ne peut être une valeur en soi mais qu'essentiellement elle SE doit d'assurer un processus minimal de réussite pour chacun, réussite aussi limitée qu'elle soit mais surtout porteuse d'autres réussites devenues possibles.. L'enseignant n'est pas l' Ecole - même s'il la fait et si l'école est un processus qui n'existe qu'en vertu de la réussite de ses enseignants- et il n'en est qu'un **employé** dont le travail social, culturel et intellectuel devrait être **évalué**, analysé en fonction de **valeurs** à y déceler, davantage que sommairement jugé -supervisé.L'Ecole est une institution **d'intérêt tous publics**, et pourtant les mots fusent de plus en plus ouvertement, surtout à l'oral : "*à peine humain*" : "*singes*", "*monstres*" qui "*ne savent ni se tenir, ni parler, ni se supporter*", et cela "*dès la classe des petits*". (A 1)

Je veux le redire encore, sachant que si ce n'est pas fait par un **dire en circonscription**, cela ne l'est pas : on touche ici au paradigme mortifère du **procès en "sauvage(rie) té"** (1) qui repose sur l'équivalence dans les esprits entre manque de "**civilisation**" et manque d' "**éducation**", en fait deux "*manques*" de ... soumission.

L' "**éducation**" au sens d'action-transformation, est même "méritante" parce que "*difficile*" et illusoire, au même titre que le fut "LA" civilisation que la République se donnait pour mission d'apporter - ou d'opérer, si l'on emploie "civiliser" dans son sens transitif, sens qui a tant alourdi notre histoire en génocides aujourd'hui incompréhensibles. Et l'Ecole ?

L'école "socialise". Mais de **quelle socialisation** s'agit-il, quand l'on tente de "voir" dans nos enquêtes, (A1 et A7) les contextes de "vie" qu'offrent les classes de certains maîtres consultés qui ignorent l'**autonomisation** ?

Un enfant qui grandit **en se socialisant** s'épanouit ; alors pourquoi cette scolarité à une table **isolée** sans pouvoir se lever, sans que soit instituée la possibilité d'une **communication horizontale** régulée et finalisée. Si les I.O. en sont encore à devoir préconiser le "débat régulé", c'est que l'inspection ne l'a jamais fait. On peut a contrario penser qu'un enfant "**s'éduque**" comme un peuple "**se civilise**" - c'est là une coquetterie grammaticale bien spécifique qui voit la tournure pronominale escamoter la transitive, dans le but de taire la fonction agent et d'euphémiser ce qui est en fait un discours de justification - disculpation. Cette **euphémisation - disculpation** ordinaire qui rend possible le rejet de l'autre, qui plus est, l'enfant, doit être désignée et jugée comme telle : il ne s'agit pas là de jugement pédagogique, à un plan qui voudrait voir "*appliquer à l'enfant une des lois objectives de la science pédagogique*" pour obtenir *inévitablement le produit recherché*", (1) mais d'un

1) Je dirais "*sauvageté*", car le discours, odieux sur le fond, se veut inlassablement lisse et consensuel.

1) D. Maupas, *L'école en accusation*, Albin Michel, 1984.

jugement **éthique**, qui se construit non pas tant à partir de ce qui n'est pas "fait" (et "inspectable"), que ce qui est détruit d'humain en devenir, irrémédiablement dans certains cas. Cela implique de "débusquer" (percevoir-identifier) l'outrage et de **le défaire en le disant**.

5 - 3 - 3 "**Sauvageons**" : quand le discours sans éthique ne dépasse pas la pensée

Pour avoir été président de jury au concours de recrutement de professeurs des écoles dans la discipline Histoire-géographie, j'ai pu mesurer, chez la plupart des futurs recrutés, une **conscience éthique** dont je n'imaginai pas l'inconsistance, on plutôt le vide en la matière, lié simplement et directement au manque de savoirs relatifs à l'essence -histoire et enjeux- de ce que doit chaque jour être l'Ecole. Qu'elle ne soit pas une machine à glorifier-trier-rejeter, mais s'applique à être un espace ouvert / préservé où tout un chacun, puisse venir, tout jeune, y trouver quelque chose de bon pour lui... d'évidemment bon, de toute évidence pas mauvais, ni douloureux... Qu'elle ne soit pas une machine à "réduire les impénitents" comme on a réduit l'homme en esclavage ou réduit (tout court) les "**sauvages**", cela est loin d'être acquis dans les pratiques. Alors si, à ce niveau de problématisation, les Sciences de l'éducation ne se mobilisent pas ni n'alimentent une nécessaire analyse- action, elles "*n'existent pas*" ! (1)

C'est pourquoi, initiale ou continue, une formation d'enseignants ne peut plus s'exonérer d'une telle réflexion qui renvoie à **l'éthique** en invitant aux rappels et aux éclairages historiques montrant que "l'homme moderne" ou "l'honnête homme" maître d'école n'est pas toujours là où il le faudrait. Avec cette malencontreuse invective de "**sauvageons**" -pour désigner les jeunes de banlieue en rupture d'école- Jean - Pierre Chevènement avait, sans doute plus qu'il ne l'aurait voulu, devancé et encouragé en l'autorisant, le discours discriminatoire qui est en souffrance autant qu'il la génère. Une **déconstruction éthicisante** de cette métaphore peut et doit s'effectuer qui impliquera d'abord que l'on connaisse ce champ historique de la **discrimination - réduction**, et que l'on en prenne la (dé) mesure.

Ce **discours métaphorique** qui **dédit** les valeurs de l'Ecole pour tous est une donnée sociale qui n'est pas sans poids politique -si tant est que l'égaré haineux puisse être considéré comme politique-, et changer l'école ne pourra se faire sans **l'analyser au fond**. Changer l'autre ou l'exclure en le **réduisant** n'est pas nouveau. C'est prétendre devoir -être missionné pour- le mener de "**l'état sauvage**" à l'état de "**culture**" et ce raisonnement se doit d'être assumé par les enseignants qui le mettent pratique sans (pouvoir) se l'avouer.

1) Ainsi que l'avança en 1980 le Ministère, chargé de l'Enseignement supérieur : G. Avanzini - J. Guion, "*Des sciences de l'éducation - Vers une didactique scientifique de la lecture*", Soc. Binet-Simon, n°557, 1981, p 601.

“Travailler” ainsi la “difficulté” scolaire” dans le but quasiment sacré de réduire la “sauvagerie” relève d’un fanatisme obscurantiste qui ne s’ignore pas toujours et dont le plus grand risque réside dans la banalisation. Ainsi que j’ai tenu à le montrer sans ostentation mais concrètement, (A1, A7, A8, A 20, A 24), cette stigmatisation a cours, **ouvertement**, jusque dans les **écrits institutionnels** des enseignants. Que revisiter avec ces collègues, en toute modestie intellectuelle et avec beaucoup de **précautions** pour éviter le hérissément définitif ?

L’essentiel vise à **trans-former** l’enseignant, jusqu’alors “**grand pacificateur**”, **sur-transformateur** d’élèves ; cela nécessite de pousser la logique implicite de la vision a-civique ou pathologique que celui-ci a du monde et qu’il entretient à travers le prisme déformant de la classe. **L’entretien d’explicitation (A5)**, même quand le discours consenti ne se dévoile pas tout et se surveille, est une étape préalable décisive. Aller ensuite jusqu’à l’exploitation - en classe ou en animation pédagogique- de thèmes référant à la différence et à sa souffrance propre, constitue un autre levier. (1) Mais, de l’audition révélatrice à l’écoute active, l’appréhension de la **voix-même** de cette souffrance transforme plus sûrement encore :

Je revois ici mon fils de 11 ans me dire : *“Il est connu, lui ? T’dit des choses précises et i’ pourrait parler pendant 2h sans s’arrêter... c’est profond”*. Il venait d’entendre par inadvertance l’enregistrement des paroles de Gilbert Pilot (2) donnant à connaître une **souffrance ethnique** qui n’est pas sans point commun avec la souffrance ordinaire d’un groupe classe “fêré”.

Aux enseignants qui stigmatisent la “difficulté” de l’élève à travailler et voient dans le rejet de cette situation sociale d’un autre temps une “inadaptation” ou un “handicap” ou un véritable comportement de “sauvage”, il manque un questionnement de fond de ce à quoi renvoie une telle **contre-posture** professionnelle. Il leur a manqué d’éprouver le sens intemporel de ce que peut en fait être l’*“Etat sauvage”, état perçu comme sous-condition de la personne, aussi bien que comme non structure sociale, l’“état sauvage” dont l’obscur ténacité nous offre encore le moyen d’assigner aux faits humains leurs vraies dimensions.* (3) Devons nous penser que notre civilisation *“s’est dégradée qui, à côté de ses grandeurs avait ses tares, et qu’elle tend maintenant à l’autodestruction ?”* Le poète Roubaud a titré dans le même sens, chez Gallimard : *“La forme d’une ville change plus vite, hélas, que le coeur des hommes”*. Si **l’Ecole** est un bon reflet des **valeurs de la société** dans laquelle elle se fait, il est

1) Ainsi une valise d’albums sur “les différences” a -t- elle beaucoup aidé les maîtres “Enfants du Voyage”.

2) Déjà cité ; délégué attikamekw du Québec, venu dire à Paris la fin accidentelle de son monde traditionnel.

3) Cf G. Dumézil, Discours de réception à l’Académie Française, 1979.

pensable que le **travail des idées pour une éthique de l'enseignant** se fasse en interaction avec l'expérience commune du monde : cela revient à **préconiser** que **l'éducation civique des maîtres (A 4)** fasse - à nouveau- partie intégrante de la formation professionnelle - oui !.

Leur fournir, ainsi que je le dis ci-avant une collection de l'album "**Otto**", (1) avec à l'appui un outil de lecture approfondie, (a) n'a pas manqué de déboucher très vite sur une réflexion généralisée à propos de la **différence** en classe et surtout de sa **stigmatisation**. Il n'a pas fallu un bien grand virage d'extrapolation.

La pédagogie requiert la construction de paradigmes. Ici, celui de la **stigmatisation énonciative** : du "juif" diabolisé au "sauvage anthropophage", la tentation de la "solution finale" est - elle connue du **grand inquisiteur de l'enfance** que peut devenir tout enseignant, souvent malgré lui, du fait d'une pratique non impliquée, sans savoir expérientiel ni conscience éthico - conceptuelle ?. La mise en historicité par un **discours** ajusté, argumenté et fondamentalement contre- métaphorique peut mieux que toute "leçon de morale", contribuer largement à cette **re-construction éthico-praxique**. (Cf plus loin : "*C'est une classe de déchets !*")

5 - 3 - 4 Exemple de la contre - métaphore historicisée du "bon /mauvais sauvage"

"Bon" et "mauvais" s'emploient trop ordinairement pour qualifier, glorifier ou stigmatiser le citoyen ou... l'élève. Fondé sur une **insidieuse ambivalence**, un autre emploi s'applique aussi au stéréotype très puissant du "bon / mauvais sauvage". Un défenseur de l'Ecole nouvelle l'a dit : "*de la même façon qu'un bon indien est un indien mort, un bon élève est un élève assis*", posture qui, bien sûr, dépasse la seule corporalité, et peut être pour lui le plus sûr début d'une certaine mort. Cette exemple nécessite une contre métaphore historicisée et convoque de fait la réflexivité enseignante.

A ce niveau encore, (Cf les annexes A) le **rapport à la langue** est, en formation, décisif. C'est à la **formation** elle-même de l'amener à évoluer vers une **diponibilité analytique** et **analogique** qui lui permette une auto - analyse efficiente à terme. La relativisation de l'idée **de progrès des idées**, sa reconstruction, est fondamentale.

SAVOIR. Ainsi, savoir que - comme je l'ai suggéré en notes - 500 ans avant que **notre Jules Ferry** souligne l' "*infériorité des races*" pour mobiliser sa France, le clerc devenu prêtre Bartolomé de Las Casas (2) estimait lui que "*Les Naturels des Indes s'insèrent dans le genre*

1) Tomi Ungerer, *Otto - autobiographie d'un ours en peluche*, invitation à aborder en classe l'antisémitisme.

2) M. Mahn-Lot, *Barthélémy de Las Casas, l'évangile et la force*, Ed. du Cerf, 1977, un petit livre **instructif**.

Intérêt du livre :

Ce livre est l'autobiographie d'un personnage fictif. Mais de façon symbolique et anecdotique, il traite de la Seconde Guerre Mondiale et permet surtout d'aborder le thème historique de la déportation des Juifs.

Résumé global

Otto est un vieil ours en peluche qui raconte sa vie passée ; il a été fabriqué chez un antiquaire, a été offert à David, un jeune garçon, pour son anniversaire. Puis il a été séparé de lui : en effet, David, étant Juif, a été déporté dans un camp de concentration. Une nouvelle vie commença alors pour Otto ; qui passa de mains en mains, connaissant bonheur et souffrances. Finalement, il retrouvera les mains de son vieil ami David qui avait miraculeusement survécu à la déportation nazie. David est alors un vieil homme. C'est à ce moment qu'Otto décida de rédiger, avec une machine à écrire, son autobiographie.

4 Séquences de texte envisageables

- 1) Otto, vieil ours en peluche, nous raconte son passé ; il a été fabriqué chez un antiquaire, puis a été offert à David, un jeune garçon, à l'occasion de son anniversaire.(page 3 à 9)
- 2) Otto a été séparé de David, car celui-ci, étant Juif, a été déporté dans un camp de concentration.(page 10 à 11)
- 3) Une nouvelle vie commença alors pour Otto ; il passa de mains en mains, connut plaisirs et déplaisirs.(page 12 à 29)
- 4) Otto revint finalement dans les mains de son vieil ami David qui avait survécu, et qui était alors vieux. C'est à ce moment qu'Otto décida de rédiger, à l'aide d'une machine à écrire, son "Ottobiographie".(page 30 à 31)

Les passages complexes

Des concepts a priori compliqués :

- faits historiques complexes : le Judaïsme, la déportation des Juifs.p 9, 10, 11, 30 :

Des mots a priori compliqués :

- "étoile jaune", "juif", "religion"(p 9), "camp de concentration", "chambre à gaz"(p30)

Des phrases a priori compliquées :

- "Les juifs sont différents, ils ont une autre religion, le gouvernement est contre eux et leur rend la vie très difficile. C'est injuste et très triste, on les oblige à porter cette étoile pour les reconnaître." (9)

- "Et ce fut un jour atrocement triste lorsque des hommes en manteau de cuir noir et d'autres en uniforme vinrent chercher David et ses parents"(p10)

- "Du haut du balcon, Oskar et moi nous vîmes David et bien d'autres gens qui portaient des étoiles jaunes. Ils furent poussés dans des camions et emmenés vers une destination inconnue"(p11)

"David et ses parents avaient été déportés dans un camp de concentration. Ses parents étaient morts là-bas, dans une chambre à gaz"(p30)

humain avec toutes les caractéristiques de sociétés policées, conformes au schéma d'Aristote, et qu'elles égalent et dépassent même en "prudence" politique les sociétés de l'Antiquité et il note, par cette extraordinaire **réversibilité de raisonnement / jugement** qui manque à nos **analyses de situations pédagogiques**, que, je le cite à nouveau, "nous pouvons être jugés par eux comme barbarissimes parce que nous ne comprenons pas leurs langues très variées, et surtout étant donné la férocité dont nous avons fait montre." (Au même titre, comment nous jugent nos élèves ? Voilà un questionnement aussi **innovant** qu'honnête et constructif).

Avocat visionnaire, Las Casas estime les indigènes "dotés d'un jugement et d'un entendement sains, d'un corps bien constitué et beau, aux moeurs rationnelles au sens de l'école aristotélo-thomiste", école qu'il "dépassé" en réfutant le concept d' "**esclaves par nature**" (Cf. Aristote - la "Politique"). Il pense que "la plupart des nations du monde, sinon toutes, furent bien plus perverses, irrationnelles et dépravées, et firent montre de beaucoup moins de prudence et de sagesse dans la façon de se gouverner et d'exercer les vertus morales". (1)

Cette **réhabilitation de l'homme dans le "sauvage"**, et d'un état qui se définit ordinairement par son "infériorité" même a pour moi beaucoup d'avance, en termes de progrès de l'humanisme, sur la réhabilitation de **l'enfance en l'élève** ordinairement stigmatisé.

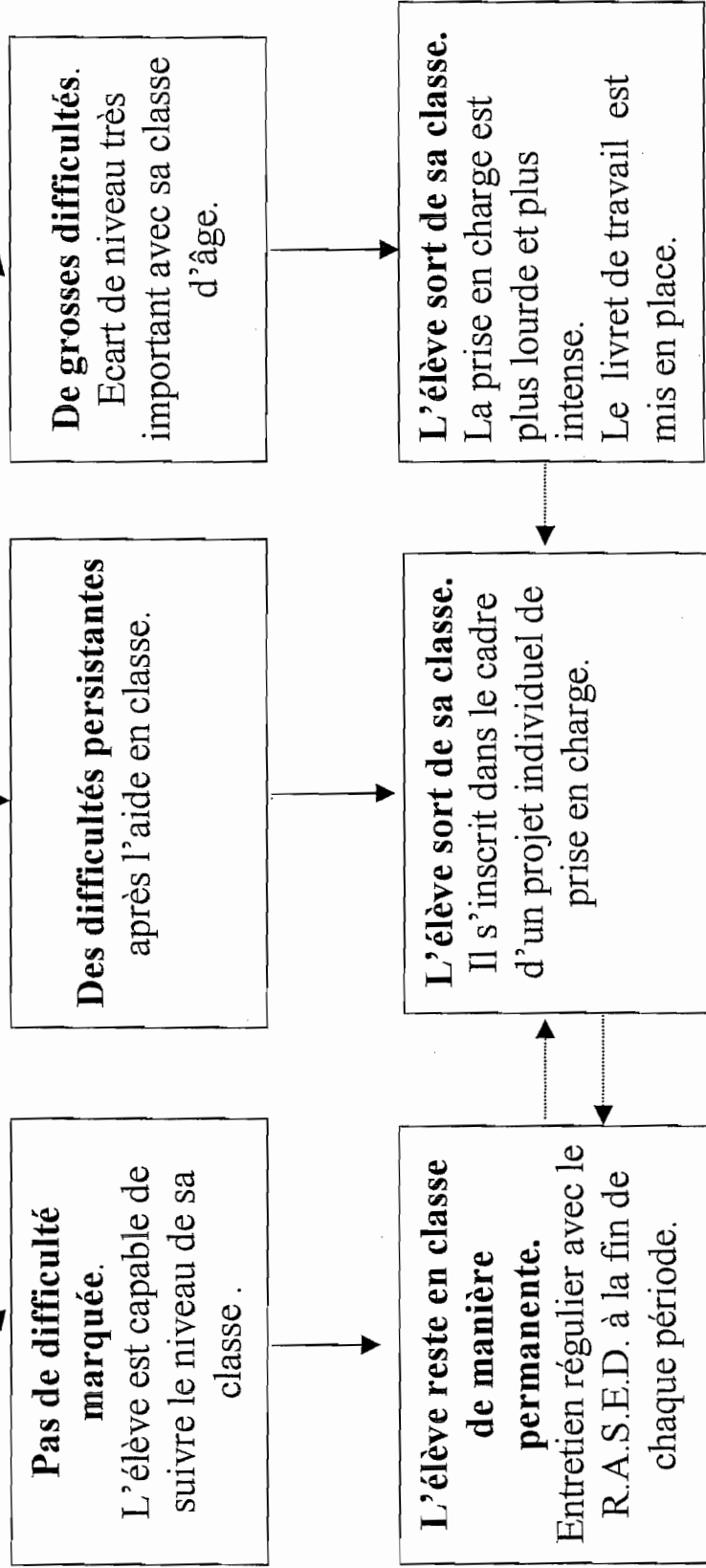
Il est notable que ce dernier n'en est pas moins victime d'une pernicieuse ambivalence : quoi de plus louable a priori que ce concept de "**relation d'aide**" qui sur-affirme de façon ostentatoire la "charité scolaire" ? Le système y trouve cette parfaite **bonne conscience** qui l'exonère de s'évaluer sur ce qui fonde son existence même : **l'enseignement proprement dit**, comme **mise en signes recevables** pour la personne à **qui** il s'adresse. Comme le concept d' "**élève en difficulté**", celui de "**sauvage**" demeure donc figé dans une ambivalence fondamentalement hypocrite, coincé entre un mythe hyper-manichéiste à deux faces ("bon / mauvais") et mille réalités ethnocidaires - que l'on peut d'ailleurs retrouver sur une carte géo-historique du "Monde natif" à laquelle il m'a été donné de collaborer il y a plusieurs années, avec Gérard Onesta, député écologiste européen. L' "**intégration**", telle que nous la pratiquons par invocation **auto-déculpabilisatrice**, et en ce qu'elle représente de prise de pouvoir coercitif sur l'enfance, est rapprochable de l' "**encomendia**" critiquée par Las Casas.

1) Op. cité. Consulter aussi le "*Lienzo de Tlaxcala*", récit constitué de 80 scènes dessinées par les indigènes de Tlaxcala, vers 1560, retraçant la conquête du Mexique par Fernand Cortès. - Lire aussi Lewis Hanke : *La lucha por la justicia en la conquista española en America*, Buenos Aires, 1949, ou encore Marcel Bataillon, *Le clergo Casas, ci-devant colon, réformateur de la colonisation*, in Bulletin Hispanique, t. LIV, 1952, p 276-369.

Arrivée dans l'école

Intégration dans la classe correspondant à sa classe âge.

Bilan de compétence (R.A.S.E.D)



Contre le dogmatisme scolaire et ses dérives dantesques (A 8), et si l'hédonisme consiste à "refuser la souffrance" plutôt que de l'accompagner et à "se sculpter dans son excellence" (1), soyons hédonistes pour l'Elève comme pour tout être donné à **aimer**.

Personnes "mineures" comme **la femme** (2) longtemps, **l'enfant** et **l'autochtone** ont pourtant le droit d'avoir **prise raisonnée** sur les formes déclarées de leur auto-détermination : "considérer l'état social des différents peuples comme autant d'échelons sur le chemin de la "civilisation" est une absurdité depuis longtemps dénoncée par les ethnologues. Comparer leur culture à la nôtre n'est pas moins absurde : elles correspondent à des systèmes différents. Nous n'avons pas à choisir la culture qui convient à un certain peuple. Cette culture existe, c'est la sienne propre, élaborée au cours des millénaires. Elle contient **une solution complète au problème de la vie** ; c'est le bien le plus précieux de ce groupement humain; la détruire, c'est la dépouiller." (3)

De la même façon, guidé par le constructivisme, l'enseignant doit rompre avec l'obsession de tirer / pousser l'élève d'un niveau initial -degré zéro- à un niveau optimal **pré-déterminé**, même si l'obligation de programmer les contenus d'apprentissage l'enferme dans cette conception. De la même façon, il lui revient de préserver l'intégrité identitaire, circum-familiale, à partir de laquelle cet élève pourra développer ses capacités. Maints enseignants démocrates et humanistes dans leur vie privée sont despotiques dans leur vie professionnelle ; aussi gagneraient-ils à **habiter** l'esprit de cette métaphore susceptible de leur apprendre à respecter la solution au "**problème de la vie**" que se donne l'élève en proie à mille et une difficultés. Loin de se limiter à "l'ethnicité", cette métaphore vaut bien sûr pour tout refus exprimé par une minorité souffrant d'une domination la menaçant dans son intégrité, et la poussant au final à s'écrier, sur un mode ou un autre "qui veut être libre et se défaire de ses chaînes ?" (4) La "violence" de l'élève, mieux vaut la voir et l'entendre, s'en construire une "**théorie**". Acquérir ainsi une capacité "*proprement politique consistant à se donner à voir une "réalité" qui n'existe pas complètement tant qu'elle n'est pas connue et reconnue,*" (5) et progressivement mais sûrement, **devenir maître de sa pratique**, de ce qu'elle s'offre à elle-même dans l'épanouissement de cet **autre**, perçu comme "auto-projet".

1) Cf Michel Onfray, *Féeries anatomiques*, Grasset, 2003.

2) Relire G. de Maupassant, préf., Abbé Prévost, *Manon Lescaut*, ou entendre Lili Levy, lycéenne, défendre le droit de port du voile et "*la liberté pour la femme adultère d'expier en demandant sa propre lapidation.*"

3) R. Jaulin, *Le livre blanc de l'ethnocide*, R. Laffont, 1972, in *Nitassinan n°4 (Guyane française)*, 1985, p 1

4) Cf l'épisode historique, instructif lui aussi, de "la révolte de Bacon", in H. Zinn, *Une histoire populaire des Etats-Unis de 1492 à nos jours*, Agone, 1999, p 58

5) P. Bourdieu, *Raisons pratiques - sur la théorie de l'action*, Seuil - Points, 1994, - p 27

Excès d'**utopie discursive** ici ? Mais quelle chance, sinon, aurait le progrès social de se construire s'il n'avait pour lui l'utopie pour l'imaginer et le discours pour en traduire le projet, notamment par l'Ecole ? Faire la part entre "*grandeurs d'établissement*" et "*grandeurs naturelles*", ainsi que nous y invitait Pascal, chantre de la juste modestie et de la charité comme capacité d'analyse, cela relèverait-il d'une utopie inaccessible à l'éthique républicaine ? Nos enseignants manquent en fait de ce recul qui leur permettrait de se demander dans leur agir professionnel à partir de quand, comment en vérité, et selon quelles valeurs réelles, et dans quelles limites, s'atteint, comme le disait Nietzsche, ce but de toute civilisation (qui) est de "*faire de l'homme, bête de proie, un homme dompté et civilisé ?*".

Je nous le demande ici, tout simplement, à nous qui revendiquons notre appartenance active au monde des idées faisant les Sciences de l'Education, le "**domptage de l'autre**" est-il par essence le propre d'une société civilisée, et ce verbe, "**civiliser**", - lié par l'histoire à celui de "**scolariser**"- peut-il encore avoir pour nous un emploi transitif, au risque de signifier aussi bien une ordinaire barbarie à visage humain ? Et d'ailleurs, ajouterai-je, "*par delà le Bien et le Mal*", qu'est véritablement LA civilisation, ce nom qui est ici terriblement singulier, au même titre que l'est celui de "**réussite scolaire**" ? Comment le savoir avec certitude, surtout si l'on fait l'âne jacobinissime sur-introverti, et si, comme le dit André Gide, "*moins le blanc est intelligent et plus le noir lui paraît bête ?*" Et quelle valeur dans quel Homme noir ou blanc, disponible ou non pour l'apprentissage ?

Le maître qui ne reçoit le visiteur qu'en le bloquant sur le pas de SA porte l'a bien pressenti : il est relativement aisé, pour un oeil averti, de "lire" un bref espace / temps de classe à l'aune du **préalable souci éthique**. Cet oeil averti s'est formé ; il bannit l'a priori de **coupable complaisance**. Au moins, dire, dire pour faire, un peu.

Les professeurs de 6ème qui, comme on emprunte une autoroute, "mettent au programme" ce grand roman de la littérature conventionnelle, "*le lion*", qui va être prochainement produit au cinéma, l'ont ils suffisamment relu pour ressentir le "**besoin**" **didactique** de "mettre en débat" la complexe question du point de vue objectivé ? Joseph Kessel, grand Pérégrinateur - poète de la France libre, lui qui est avec Maurice Druon l'auteur de notre magnifique "*Chant des Partisans*", déclare vouloir rendre hommage à l'administration royale des parc naturels du Kenya... Mais ce faisant, il fait dire à son héros anglais, à propos d'un Massaï : "*bien que cet homme fût un noir, c'est à dire une peau abjecte sur une chair sans valeur (...) dans l'affrontement de la bête et de l'homme, c'est pour l'homme que j'avais à prendre parti.*".(1)

1) J. Kessel, *Le lion*, Gallimard - Folio Junior, 1958, rééd.1982, 1987, 1989, p 238

Finalement, ce Sauvage serait **un homme**... comme tout élève un **enfant** susceptible a priori de pouvoir d'apprendre, c'est à dire de changer. Quelle étrange hésitation exprimée par J. Kessel ! Alain Peyrefitte, quant à lui, note que *"l'occident, avec sa supériorité technique et son style de vie, suscite à peu près partout dans le Tiers- Monde la rébellion de ceux qu'il envahit"*. Toute **violence** n'est-elle pas une rébellion qui, d'une façon ou d'une autre, n'existe qu'en **réaction** à une *"supériorité"* menaçante et à un "style" sur-normatif ? Avoir une **vision du monde** - l'enseignant enseigne bien la "découverte du monde" !- qui donne les moyens de questionner la "rébellion" de ses élèves... Cette vision est le fruit d'une **auto-socio-construction** que ne permettent pas suffisamment les parcours de formation.

Peyrefitte déclare aussi comprendre qu' *"après avoir essayé d'imiter l'intrus, ces peuples devinent qu'ils n'arriveront pas à le rattraper sur son propre terrain et qu'ils préfèrent du coup se réfugier dans une culture qui leur soit propre et où nul ne saurait les surpasser -culture qui leur vient du fond des âges"*.

Ce refuge intra-personnel, c'est aussi le repli sur soi auquel mène la stigmatisation de l'élève avec absence de projet personnel et prise à témoin d'une classe qui est tout sauf un groupe de vie. De même que pour l'Occident, comme l'on dit, il est temps de se réinventer une vision **alter-native**, je veux dire une *vision autre* de la condition native, il est temps pour les maîtres de réinventer une vision autre de l'élève et de l'**obligation scolaire**. Celle-ci s'impose en sur-concentrant les enfants en des établissements de plus en plus gros, collèges puis écoles. Là encore le rapprochement métaphorique peut se faire : par exemple à travers un constat du Père Ramette, jésuite oeuvrant en 1711 pour une Guyane française "civilisée" qui note que, *"s'il était possible de réunir les indiens en bourgades, les missionnaires travailleraient auprès d'eux bien plus convenablement, mais ces peuples comme tous les autres, aiment l'endroit où ils sont nés et où ont été leurs parents ; d'ailleurs ils ont cela de particulier qu'étant des sauvages ils ne sont jamais plus contents que quand ils sont en petits nombres (...) et la raison qu'ils ont de n'être pas en grand nombre dans un même endroit est fort plausible."* (1)

Leurs structures sociales ? L'ethnologue Jean Hurault, spécialiste de l'Amazonie habitée et donc de la Guyane française de nos **concitoyens Wayana**, pense en 1972 que les Jésuites ne cherchèrent pas davantage à les modifier, compte-tenu de leur **résistance passive** en ce domaine. Placé en situation d'être **"en difficulté"**, l'enfant connaît bien cette résistance passive à un ordre qui n'est pas le sien et qui rend précaire les équilibres personnels jusque là

1) J. Hurault, *Français et Indiens en Guyane (1604 - 1972)*, 10 / 18, p 122

tant bien que mal entretenus ; faire “l’âne” lui permet alors de **s’exclure d’un “jeu” social** - ou l’avenir se “joue”- dont il a rapidement senti qu’il n’était pas “fait pour lui”. Considéré comme l’exception qui confirme la règle, son cas ne pèse rien en regard de l’importance que revêt la **survie du système**. Il est victime de ce pragmatisme qui fait dire à Montesquieu -l’esprit des lois l’emportant sur l’esprit humain véritablement universel- que *“le sucre serait trop cher si l’on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves”*.

5 - 3 - 5 Le propre de *“l’honnête homme enseignant”* : une claire vision du monde

Une certaine idée de l’universalisme, un recours à la force qui s’excuse avant de s’auto-légitimer, c’est tout une vision du monde. Ainsi, *“sur le plan colonial, Enfantin professait en 1849 que l’occupation amiable et sans domination de pays arriérés se fonde sur l’intérêt universel, car elle est un moyen légitime d’enseigner le progrès, au besoin par la force, à des frères **attardés**.”* (1) C’est aussi tout une vision de la “mission” d’enseignement dont le premier objectif réel semble être de déceler “l’inadaptation”, cette infériorité **un peu partout** répartie dans les classes. Partageant sur le fond le même discours, Darwin, père fondateur de l’évolutionnisme, croyait juste de constater : *“on trouve un peu partout sur la terre et dans l’histoire des traces de tribus disparues ou oubliées. **L’échec** de ces tribus est sans doute attribuable à leurs **déficiences intellectuelles et sociales**.”* (2) Qui connaît les tours de main, l’expérience de vie développées aussi bien par les Vieux de nos campagnes que par ces économies primitives qui maîtrisent encore leur aliénation à la société de consommation, mesure toute la précarité de tels jugements scolaires ou scolastiques.

C’était une fin d’après-midi, dans une profonde et sombre forêt de Haute Mauricie : je me revois m’essoufflant à tenter de suivre un gamin du coin, plus pisteur-piégeur que gamin, qui me guidait dans des fougères plus hautes que moi, entrelacées à un capharnaüm de bois tombés. Comme je m’accordais de m’arrêter une seconde pour respirer, avant de retrouver mes collègues enseignants et nos élèves, cette idée me bondit à l’esprit : nous étions le **12 octobre de l’année 1992..!** Je l’avais vécu “dans le bois”, expression qui désigne, pour moitié du temps, l’école locale.enseignant SA “découverte du monde.”

“L’homme occidental, estime Pierre Legendre, a bâti le monde sur l’idée que l’univers a été fabriqué pour lui, qu’il est lui-même au centre et qu’ainsi il maîtrise le néant, en le remplissant”. L’école de la République s’est construite avec le même a priori, oubliant

1) H. Labouret, *Colonisation, colonialisme, décolonisation*, Larose - Paris, 1952, p 35

2) A. Kardiner, E. Edward, *Introduction à l’ethnologie*, Gallimard, 1966, p 36

aujourd'hui qu'elle ne peut se soustraire à l'obligation de **réussite pour tous**, dont aucun n'est jamais issu d'un **néant originel** : car, a contrario, l'ethnologue Pierre Grenand, passionné par "son" peuple comme on l'est par "son" élève dit de ce soit-disant néant

*"L'intérêt majeur que je porte aux Amérindiens et plus particulièrement à ceux de Guyane (française) (...) est dû -cela peut paraître une boutade- à leur immense capacité de **survie** culturelle. Si l'on observe tant soi peu l'histoire d'une population amérindienne, on est effaré par le poids écrasant des **processus destructeurs**, tant politiques que matériels, auxquels elle a été -et est encore souvent soumise. On peut, devant de telles situations, se demander si nos sociétés seraient porteuses de telles aptitudes à **résister**." (1)*

Ce **rapport à la langue** qui permet ici de dire tout l'intérêt intellectuel porté à l'autre dans sa particularité ne manquerait pas de fertiliser les conceptions enseignantes dont je pense avoir montré les possibles "*processus destructeurs*" menaçant même la "*survie*" des intégrités personnelles placées en situation de devoir supporter et "*résister*". Quelles que doivent en être et coûter les remises en cause, le **penser-dire-agir** de l'Ecole ne peut plus s'exonérer d'une prise de responsabilité qui consiste essentiellement en une **veille éducative** personnalisée de chaque instant. Les projets de "**solidarité laïque**" en ce qu'ils croient bon de proposer aux peuples en voie de développement, constituent pour ces enseignants l'interface agissante entre leurs pratiques personnelles et cette vision du monde qui nourrit l'idée de progrès à celle de différence -au sens d'**intégrité respectée**.

Cela rejoint tout à fait l'**ouverture d'esprit** qui, au plan du respect de la spiritualité, sous-tend "*non pas une laïcité défensive*", dirait Alain Touraine, mais une liberté d'action et de penser, d'être, qui protège la **citoyenneté** contre la communautarisation, tout en protégeant les droits culturels des personnes, "*comme, il y a cent ans, on a protégé leurs droits sociaux*", explique-t-il . Cela nécessite une base de vie professionnelle partagée qui rend possible le croisement **par le dire** des difficultés et des réussites rencontrées sur un même chemin, emprunté vers les mêmes valeurs concrètement définies. Un terreau éthico-praxique qui se donne pour "symbolique" des outils, projets ou situations **parlant** à tout un chacun. Les réussites partagées et les difficultés maîtrisées montrent que la circonscription peut être, mieux qu'un terrain quasi-militaire, ce "terreau" pour des Idées communes qui ne s'inventent pas à partir de rien, ni d'aucune expérience partagée. Lévi Strauss, qui a pratiqué l'étude

1) P. Grenand, *Ainsi parlaient nos ancêtres : essai d'ethnohistoire wayapi*, ORSTOM - Paris, 1992 p 1

- et F. Grenand, *Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane*, Bulletin d'information du CENADDOM, Dossier "*Enseignement et formation professionnelle n°66*", Bordeaux, avril-juin 1982, p19-26

ethnologique des **mythes**, qui a étudié “*les structures élémentaires de la parenté*” sous de “*Tristes tropiques*”, qui a brillamment approché la “*pensée sauvage*” dans “*le cru et le cuit*”, qui a heureusement relativisé les concepts de “*Race et d’Histoire*”, et qui estimait que “*la diversité des cultures est rarement apparue pour ce qu’elle est : un phénomène naturel (...)*”, nous apprend qu’il ne s’agit surtout pas de céder à ce qu’il appelle très judicieusement la “*nostalgie du néolithique*” qui n’a rien de commun avec “*le rêve, “dieu des sauvages”*”.

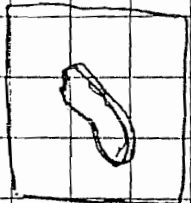
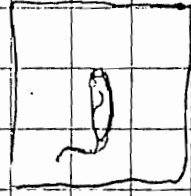
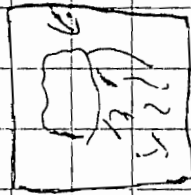
(1) Approprions - nous ce concept de “**phénomène**” pour l’appliquer à l’état de “**difficulté**”, qui n’est qu’un écart créé par un rapport tâche / niveau mal déterminé, et empruntons à Lamartine cette empathie compréhensive qui lui fait dire : “*je suis de la couleur de ceux qu’on persécute*”. L’empathie, comme premier **dû** de l’enseignant, résulte d’une claire **vision du monde** qui se cultive, comme ici, mais qui se construit aussi de proche en proche.

Quand Sedar Senghor estime que “*la colonisation est plus que la domination d’un individu par un autre, d’un peuple par un autre ; que c’est la domination d’une civilisation par une autre, la destruction des valeurs originelles par des valeurs étrangères*”, il invite le pédagogue à ne pas pratiquer la stigmatisation d’un élève et surtout à penser qu’elle n’est jamais un cas isolé mais qu’elle révèle la domination d’un système éthique sur un autre, ce qui risque d’invalider la distinction essentielle entre maître et maton.

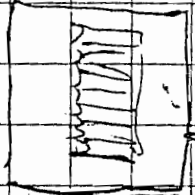
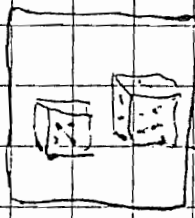
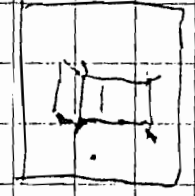
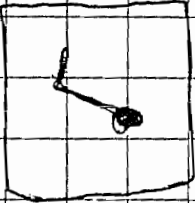
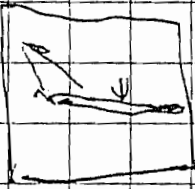
L’état **sauvage** n’existe pas en soi, ni la condition d’**élève en difficulté**; elle n’existe ni comme réalité d’une condition ou d’un individu foncièrement différent, ni comme réalité ou organisation sociale digne d’une autre planète ou d’une autre ère. Ce qui existe (les effets sont là : variole et sida, alcool et crack, prostitution et suicide, famines et génocides), c’est notre **discours** écrasant l’Autre lourdement d’une **rhétorique** qui toise, qui prend, transforme et désintègre, c’est notre vision -monstrueuse au final- de voisins naïfs, vivant sur eux-mêmes en un **grossier mais viable** cocon dépourvu de judas et de pitbulls. Les pires exactions n’ont jamais été rendues possibles que par **l’instrumentalisation d’un langage de rationalisation**. Le premier crime est **verbal**, car il permet tous les autres. Comment définir le rapport à la langue qui l’induit ? C’est le regard de la **facilité** sur la Différence, avec, comme témoins passifs, le rouleau compresseur à deux roues de l’inflation technologiste et de la bonne conscience, collective mais non moins schizophrénique, brandissant comme un étendard son slogan de “*progrès*”. Progrès ou enrichissement indû ? Même fragilité vulnérable pour l’élève dit (mis) “*en difficulté*”, fragilité tenant au fait que ses propres parents, dénués socio-culturellement, sont eux-mêmes fragilisés par le fait de s’imputer ce “*manque de résultats*”. (a) Cette facilité ainsi gagnée n’est-elle pas, elle aussi, **indûe** ?

1) C. Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Terre humaine - Poche, rééd. Plon 1955, p 41

Ab-tat-ple-



du mag mat



same

lit

a

den

have

Ceci étant, la **compassion** ou “l’acte de charité”(1)-non l’empathie- peut entretenir une sorte de fascination qui exclut l’enseignement. C’est le regard angélique posé sur le monde “sauvage” et ses modes de vie basiques. **Souffrir avec** l’élève est vain, de même que l’attrait pour l’exotisme, cette **ambivalence consubstantielle** qui s’attache au mythe du “sauvage”. A ce titre, la lecture du “*Canard Enchaîné*” nous apprend qu’une certaine France d’Outre-mer aliénée aux Tours - opérateurs, rêve d’instituer en Guyane Française, terre de la République, “*un loft dans la jungle, pour y créer de faux villages et de bons sauvages*” : les dangers de la **particularisation** comme contre-face de la stigmatisation. De même que l’Ecole comme tri social, n’est pas fatalité, l’obscurantisme raciste n’existe pas de toute éternité. Pour preuve, cette analyse que devraient partager les maîtres en matière de “**civilisation / éducation**” :

Montaigne estimait déjà que les sauvages “*ne nous devaient rien en clarté d’esprit naturelle et en pertinence*” ; il souligne la magnificence des villes de CuzCO et de Mexico, déclare que “*quant à la dévotion , observance des lois, bonté, libéralité, loyauté, franchise, il nous a bien servi de n’en avoir pas tant qu’eux, (et) qu’ils se sont perdus par cet avantage, et vendus et trahis eux-mêmes*”. Et il regrette même vivement “*que n’est tombée sous Alexandre ou sous ces anciens Grecs et Romains une si noble conquête, et une si grande mutation et altération de tant d’empires et de peuples sous des mains qui eussent doucement poli et défriché ce qu’il y avait de sauvage, et eussent conforté et promu les bonnes semences que nature y avait produites, mêlant non seulement à la culture des terres et ornement des villes les arts de deçà, autant qu’elles y eussent été nécessaires, mais aussi mêlant les vertus grecques et romaines aux originelles du pays !*” C’était là bien sûr un **autre discours** que celui de Christophe Colomb qui estima que “*toute la chrétienté doit se réjouir en raison de l’accroissement que l’afflux de tant de peuples vaudra à notre sainte foi, et aussi... pour les biens matériels qui en découleront.*” Et c’était, cent ans après, l’équivalent du message de ce prêcheur de St Domingue, Antonio de Montesinos qui s’écria dans son prêche de l’Avent en 1551 : “*C’est moi la voix qui crie dans le désert de cette île (...), elle vous dit que vous êtes tous en état de péché mortel à cause de votre cruauté envers une race innocente (...). Ne sont-ils pas des hommes ? N’ont-ils pas une raison, une âme ?*” (2)

Même **innocence** en l’élève abandonné “à l’humeur mélancolique d’un furieux maître d’école”, et en l’Humanité soumise par de “*mécaniques victoires*”. (3) Au contraire des Voltaire et Rousseau réticents à voir concevoir la réelle Ecole pour tous, (4) Montaigne est bien le **Maître à penser la Maîtrise** qui peut humaniser le rapport à la langue enseignant.

1) Cf. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Ed. Baden-Baden 1947

2) B. de Las Casas, op. cité, p 59. Lire aussi les “*décades*” de Pierre Martyr d’Anghera, chroniqueur royal, 1530.

3) Montaigne, Essais, I -26 - “*De l’institution des enfants*”, et III-6 - “*Des Coches*”, Edition du Livre de Poche

4) Rappelé très utilement dans *La France à l’école*, Y. Gaulupeau, Gallimard - Découvertes, 1999, p 21

5 - 4 Le rapport à la langue de l'enseignant comme base de sa praxis

En affirmant qu'un "honnête homme, c'est un homme mêlé", ou encore "qu'il n'y a que les fols certains et résolus", ou enfin que "chacun appelle *barbarie* ce qui n'est pas de son usage", Montaigne nous invite plus ou moins directement, comme acteurs de l'Ecole républicaine, à penser que dans ce qu'on appelle, avec un coupable fatalisme, "*le public ZEP*", "notre monde vient d'en trouver un autre" (1) qui a tout autant **droit de cité**. Pour pouvoir prétendre encore être des acteurs - des agissants - véritablement **laïques**, nous avons par conséquent à concevoir une ouverture de l'espace scolaire telle qu'il ménage d'égaies "**distances communicatives**" entre les êtres qui, non pas y circulent, mais le constituent.

Le chapitre précédent aura sans doute donné à mon lecteur qui, tout en pointant les excès du pédagogisme a pour habitude tout aussi excessive d'en attendre pourtant le discours, l'impression d'une nouvelle "illustration" du propos. Or, mon écrit parvenant à son dernier quart, je n'ai pu me résoudre, motivé et autorisé en cela par la claire teneur des écrits de maîtres annexés, à ne pas écrire ces quelques pages réaffirmant le **lien constitutif existant entre l'éthique enseignante et sa laïcité**, entendue comme **pensée et discours en actes**.

Le "**dire-lire-écrire**" (pour reprendre une formulation - clé des nouvelles Instructions officielles à laquelle je préférerais pour ma part "écouter / dire, lire / écrire") tient de fait une grande place dans la formation des Maîtres d'Ecole. C'est dire que celle-ci repose, de toute façon, sur la construction d'un rapport à la langue -enseignée / d'enseignement- qui détermine fortement le niveau des compétences d'enseignement. Comment imaginer que cette activité, toute **réflexive et compréhensive**, n'ait pas à se nourrir d'un apprendre à penser préalable qui relève d'une mobilisation éthico-philosophique, un peu comme, dans un domaine connexe, il demeure indispensable de penser "psychologie de l'enfant" ? C'est nécessairement la même formation qui porte l'enseignant, comme "**un Montaigne d'aujourd'hui**", à cultiver et son intérêt pour l'étude de l'Humanisme et sa capacité à éduquer - instruire l'enfant qui lui est confié, le premier **conditionnant** la seconde. Tâche au demeurant considérée depuis les origines comme...simple, puisque Condorcet, aussi crédible que limpide en disait : "*nous montrerons, dans l'état actuel des connaissances humaines, les moyens faciles de parvenir à ce but, même pour ceux qui ne peuvent donner à l'étude qu'un petit nombre de leurs premières années, et, dans le reste de leur vie, quelques heures de loisir*". (2) Or, en dépit de l'évolution des connaissances, en serions - nous revenus à ne plus pouvoir que déplorer, voire

1) Montaigne, *Les Essais*, op. cité, avec ici ajout d'extrait de III - 9 - "*De la vanité*".

2) Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Boivin, 1933, p 214

sur - affirmer l'impossibilité même d'enseigner ? (1)

Un réel retour, dans la formation, aux fondamentaux de Culture et d'Humanisme, telle était surtout la portée des trois chapitres précédents qui visaient à donner tout son sens à celui-ci, bâti, lui, pour l'essentiel, d'**actes de discours** enseignants extraits d'**ateliers de pratiques d'écriture professionnelle** qui m'ont paru constituer autant d'exemples formatifs **à instituer dans le cadre circonscription.**

5 - 4 - 1 Un préalable politique: objectiver / prohiber *le langage qui disqualifie*

Ce qu'on peu en attendre, c'est avant tout la capacité professionnalisante de dépasser "*les litotes employées pour désigner et masquer tout à la fois l'échec scolaire (...) : insuccès scolaire, déficiences intellectuelles, déficit d'attention, déscolarisation, , élèves en difficultés ou en grande difficulté, redoublants, refus de l'école, élève faible, peu doué (...)*" (2). Autrement dit, plutôt que de se borner à un **discours** qui "*frôle l'hypocrisie ou couvre l'ignorance*" tout en se proclamant laïque, il conviendrait de maîtriser au contraire un **langage** par lequel **on s'engage à analyser**, et **qui engage** à co-construire des invariants pour **une pratique axée sur la réussite**. Ces quelques réponses ne peuvent que modestement cadrer avec les "*nouvelles approches (Charlot, Bautier, Rochex, Hugon, Cohen, Lahire) qui mixtent volontairement plusieurs problématiques*" et qui sont d'autant plus "*prometteuses*" qu'elles sont "*complexes comme le phénomène de l'échec scolaire lui-même*". (3) Sans le reprendre par le menu, nous devons ici avoir conscience que le langage des maîtres tel qu'il peut apparaître dans le corps même des deux enquêtes (**A1 et A7**) et des écrits "cahier du jour" (**A 8**) constituent **des actes sociaux** qui feraient frémir tous nos philosophes de l'éducation ayant écrit depuis cinq cents ans et même bien avant ; que nos inspecteurs tolèrent **ce rapport professionnel à la langue** ou choisissent de ne "pas le lire", cela doit-il à jamais être un grand mystère ? La "**pression**" psychologique exercée sur l'Autre serait-elle devenue, à tous niveaux, la règle générale, le verrou absolu auquel auraient finalement abouti tant de réflexions sur **l'Homme éduicable** ? Si c'est là leur seul aboutissement concret dans la vie scolaire vécue, alors il est peut-être juste que ces "*sciences de l'éducation*", "*beaucoup de professeurs et de gens de plume les dédaignent ou s'en moquent ouvertement.*" (4)

1) Cf. "Enseigner quand même", in Revue Esprit, 1982

2) F. Best, *L'échec scolaire*, PUF - *Que sais-je* n° 636, rééd. 1999, p 3

3) Idem, p 15

4) M. Debesse (l'un des fondateurs en France des Sciences de l'éducation), *Congrès international des sciences de l'éducation, l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Paris, EPI, 1976, p 70

langage produit une pratique qui, se voulant porteuse d'exigence, fait preuve d'un zèle pour le moins étrange - étranger en tout cas au **maître qui réussit** -, un zèle comme voué à une société qui ne tiendrait à pas l'examiner dans ses oeuvres, un zèle qui arrange tout le monde, un zèle qui ne pose finalement problème que lorsqu'il produit ces crises dont la résolution réside soit en une reculade de l'enseignant "mortificateur", soit en une décision de "**signalement**" : c'est, selon le **degré de résistance** ou de protestation éclairée des parents.

Où est, là notre **responsabilité collective** ? Cette incontestable permissivité est devenue telle, dans un but d'auto-protection-disculpation -ai-je déjà écrit-, que, non confondue, elle SE confond avec un "**jésuïtisme**" tendu tout vers une **bonne conscience** qui se construit en manipulant la conscience naissante des enfants.

C'est bien le jésuïtisme d'une "*personne qui a recours à des astuces hypocrites*" (au sens fort) (1), dès lors qu'elle peut se sentir, il est vrai, investie d'une mission de "**pacification - réduction**", tant les textes officiels eux-mêmes peuvent prêter à confusion (au sens fort, ils la sèment), puisque leurs constats alarmistes, préférés à **un discours de pilotage** ne laissent aucune place à l'analyse des causes : quand il est constaté (2) que "*les établissements sont confrontés à des actes de violence qui tendent à revêtir des formes nouvelles*", que "*la violence en milieu scolaire prend une acuité particulière dans les quartiers difficiles*", et que sous l'argument de restauration d'un "*climat de sérénité*", il est souhaitable que l'Ecole se referme sur elle-même, celle-ci exprime en boucles un "sermon" qui l'exonère surtout d'une évaluation de **ce qui se pratique et se professe** dans ses classes.

Et c'est cela même qui permet ces **abus d'actes de langage** aujourd'hui majoritairement pratiqués, porteurs, à l'égard des enfants fragiles et de leurs familles par avance déstabilisées, d'une violence bien plus grande et plus coupable encore : une **violence instituée, institutionnelle** même, dans la mesure où le système éducatif fait le choix de n'y pas réagir. Ce repli **sur soi vers nulle part**, en dépit des trombes textuelles qui envahissent l'Ecole, dénie le fait que "*l'éducation s'étend (pourtant) dans le temps et dans l'espace, aux dimensions de la société et de la vie humaine toutes entières*". (3) J'y vois comme le silence

1) Article "jésuite", définition donnée par le *Grand Robert de la Langue Française*.

2) Ministère de l'Education Nationale, *Plan d'action de prévention de la violence en milieu scolaire*, B.O. n°23 (dossier), 1996, p 7.

- Lire aussi E. Prairat, *Penser la sanction. Les grands textes*, L'Harmattan, 1999, - *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Puf, 2002. - *La sanction en éducation*, Que sais-je, Puf, 2003

3) J. Ardoino, *Education et politique*, Paris Gauthier-Villars, 1977, p 146

reclus d'un vieux dictateur qui permet, faute de mieux (?), toutes les exactions et qui n'a pas renoncé à faire donner sans interruption sa radio **propagandiste** ("Plan d'action..."). J'imagine malgré moi qu'un jour où l'autre il sera possible de se demander "*comment est-ce que cela a pu perdurer ainsi, et aussi longtemps ?*", sachant qu'alors, dans ces conditions NOUVELLES, pour le coup, les témoignages pourront stigmatiser les consciences.

Ce point de vue fait que d'aucuns d'entre nous, par modestie ou **réserve scepticiste**, par souci d'auto-protection aussi, ont simplement le sentiment de ne pas "vraiment faire partie du système". Cette renonciation à **prôner l'éthique en plus que de la pratiquer** peut paraître peu glorieuse et s'apparenter à la posture d'un agent de basse police qui se contenterait de "faire de bons chiffres" dans le micro-monde de sa rue. Mais un maître seul, non sollicité par sa circonscription sur de telles questions, ne peut faire l'Ecole envers et contre sa hiérarchie.

Ce que l'enseignant accuse l'enfant de ne pas savoir ("**par manque de**"), c'est précisément ce qu'il devrait s'accuser de ne pas lui avoir enseigné - pour ne pas avoir **su**, ou ne pas avoir **tenté**, ou ne pas avoir **commencé à réussir**. Imagine-t-on un médecin culpabiliser son patient pour un mal dont il ne parviendrait pas à le guérir ? "*Ne pas même savoir ses sons*" - les a-t-on enseignés ? "*Ne pas même être autonome*" - quelle vie de classe a été censée l'apprendre ? Etc. Les mêmes collègues vous diront "*mais nous, on ne sait, on veut qu'on nous dise !*" Mais le problème est qu'un changement relève moins d'une connaissance que d'une **maîtrise** qui consiste en la prise de conscience et en la **compréhension**, (1) de simples faits **depuis longtemps établis** : que "*l'échec (...) constitue un barrage psychique*", (2) ou encore qu'il s'agit de "*progressivement changer les rapports entre l'Ecole et la Vie, entre les enfants et le maître*" (3), ou enfin qu'il convient d'abord de définir "*le régime moral qui convient à l'enfant*" par la connaissance préalable de son "*génie particulier*" (4) Pouvoir passer de tels "faits" ou "principes" à des "techniques" - dirait C. Freinet, permettrait de **gouverner l'Ecole**, mais encore faut-il vouloir effectuer "*la recherche*" requise dans le but de s'approprier "une science" : "*La science de l'éducation, c'est à dire l'étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu'on doit proposer en élevant les enfants et des moyens les plus appropriés à ces fins.*" (5) Inutile d'imaginer là, ainsi que je le disais plus haut, une

1) Peut - on ériger en "droit" ou en "liberté" de l'enseignant la possibilité de ne pas chercher à comprendre ?

2) 3) C. Freinet (Cf Rousseau quant à "la vie"), *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*, Bourrelrier-Armand Colin, 1964, p 47 puis p 5

4) J.J.Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Garnier - Flammarion, 1976, p 112.

5) F. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, 1^oPartie -Tome I*, Hachette 1887, cité par E. Plaisance, G. Vergnaud, *Les sciences de l'éducation*, La Découverte, 1993, p 8

une science qui se définirait par l'élaboration de connaissances directement pourvoyeuses de compétences magistrales, de même qu'est sans doute inutile le débat sur le statut des "sciences" de l'éducation. Réconcilions didactique disciplinaire et pédagogie, et ne retenons d'abord du concept de "scientifique", que cette posture de doute "expérimental" propre au chercheur et dont la valeur est en elle-même, dans **le rapport à la langue** qu'elle suppose et développe de façon prospective, verbalisable.

Ce qui compte pour l'Ecole, c'est l'école telle qu'elle se fait par **son langage spécifique**, réussissant par lui à travers la réussite de tous, et non par **les discours sur les discours** tenus sur elle. Ses détracteurs hurlent qu' "*au nom de la science, certains enseignants sont devenus des chercheurs ès pédagogie (sic) , grands spécialistes de l'homme nouveau, celui qui reste toujours à créer pour demain.*" (1) C'est justement pourquoi aller de l'avant s'impose : **progresser** comme doit le faire doublement une "science de l'éthique" (paradoxe souligné par Durkheim) en interprétant le concret **au plus près**, et en concluant avec rigueur, afin de se donner les moyens de valider et maîtriser **réellement** les choix **mis** en oeuvre. La finalité de ceux ci n'est pas de faire de l'enfant un "*cobaye des expériences menées par des démiurges*", (2) mais de l'accompagner avec efficacité et **respect** dans sa quête toujours personnelle d'un épanouissement intellectuel social et culturel qui soit autonome pour ne pas devenir aléatoire.

Le format **Circonscription** permet de fait une articulation communicative sur plusieurs sous-niveaux (école, réseau d'écoles, secteurs de collège) et se prête à la co-élaboration "intégrative" (3) de tels **principes actifs** d'apprentissage / enseignement. Aussi la question éthique du langage magistral gagnerait-elle à y être davantage travaillée. Mais comme **conseiller pédagogique**, dont le métier n'est pas d'évaluer-diriger, je n'ai pu me permettre d'exposer sans précaution ce qui l'a été ici, dans les annexes. L'expérience m'a montré qu'en notre système seul l'inspecteur, à condition qu'il n'ait réellement aucune crainte de déplaire, peut (pourrait) poser les éléments d'un débat **normatif** sur l'éthique du langage enseignant. En fait, quand un enseignant subit la **critique inspectorale**, c'est bien souvent qu'il est seul, coupé d'une véritable communauté enseignante et syndicaliste, et c'est "en secret" que lui est imposé un "examen de conscience" aussi douloureux qu'inutile, **stigmatisant**.

Au final , dire une **priorité** à partager : pouvoir "prendre sa gomme", "nettoyer" les marges et autres cadres de la malveillance sommaire, "**procédurielle**", qui les ont envahis en rouge, et n'y rien poser qui ne soit... promesse.

1) et 2) D. Maupas, *L'école en accusation*, Albin Michel, 1984, p 132

3) L. Not dir. *Une science spécifique pour l'éducation ?* , Toulouse Le Mirail, 1984, p51

5 - 4 - 2 Exemple d'un langage magistral d'analyse et de (re)construction pédagogique

"Il n'y a pas de méthode Freinet. (...) Notre méthode serait un danger si elle se cantonnait à cette technique (l'imprimerie à l'école), si elle mettait en valeur, au détriment des autres, une activité particulière, si elle nous faisait négliger les ressources incomparables de la vie, des découvertes et des expériences qui nous ont précédés dans cette voie périlleuse. (...) Nous constituons les équipes qui mettent debout les nouvelles cathédrales. Quiconque désire travailler à la libération pédagogique de l'enfant peut et doit être des nôtres." (1)

S'il convient de poser cet extrait en exergue, c'est d'abord pour l'ouverture d'esprit, l'appel à recherche qu'il manifeste et prône, ce qui suppose un autre rapport à la langue, "processoriel", bâti d'inventivité pratique et précise, analytique et partageable : une praxis. Si j'ai pu, avec insistance, juger négativement toutes les annonces de nouveautés institutionnelles qui n'en sont pas, je n'en suis pas moins prompt, ne serait-ce que pour me rassurer sur l'avenir de notre Ecole, à actionner tout ce qui peut l'être, au moins un peu, par un conseiller pédagogique chercheur. Quel que pouvait être en la matière le degré d'attente ou d'exigence exprimée par l'inspecteur à ses agents, degré qui est fonction de l'attente exprimée par l'Inspecteur d'Académie qui, lui même (etc...), je me suis appliqué à relayer l'instruction officielle définissant et commandant la mise en place des "programmes personnalisés d'aide et de progrès" (2), en sollicitant le retour pour interaction. (A 20).

Parce que ce type de projet d'action concertée est à écrire, parce qu'il ne fait pas systématiquement appel au "réseau d'aide", et surtout parce qu'il consiste d'abord à lire en positif la scolarité, la personnalité et les capacités de l'enfant dans l'élève -un peu comme si, a contrario, il était cette fois "présumé innocent", la démarche peut être radicalement nouvelle. Bien sûr, la clé de la réussite est dans ce "peut", et je passerai sous silence le fait que nombre de documents reviennent tamponnés, scrupuleusement visés par le directeur de l'école, mais non signés par les parents qui n'ont pas été consultés, et non renseignés, justement, dans sa partie positive et constructive. Même s'il n'y a pas eu de recueil de l'écrit sur l'écrit, cette écriture à la fois attendue et très peu cadrée par avance, a constitué une révélation pour plus d'un maître en équipe de cycle. Ce processus de "constat prospectif" associe l'enfant, permet de "voir" plus loin, et de viser "la socialisation de l'intelligence".

1) C. Freinet, op. cité

2) M.E.N., Circ. n°98.229 -18-11-1998, BO n°42 du 23-11-2000, n°13 du 29-3-2001, n°30 du 26-7-2001.

3) J. Piaget (qui préconise, dans le but d'assurer le développement de la pensée au "stade opératoire", d'articuler "échange social" et "structures individuelles"), *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, p 193.

Un bon exemple d'aboutissement de cette démarche d'**aide à l'élève passant par l'écriture** magistrale a été tout simplement de proposer mon aide à une maîtresse, dans le but de lui montrer la validité de cette possibilité, mais aussi que mon travail ne se faisait pas sans implication : ainsi, durant trois séances de suite, ai-je été le "monsieur théâtre" de l'école, du seul fait d'avoir proposé un micro-projet de saynète à jouer au CP, et incluant surtout, dans un **groupe intégrateur**, un élève "**sans mémoire**". Dès la fin de la première séance, l'enseignante me disait son étonnement devant la re-mobilisation de celui-ci, mais aussi la transformation des relations inter-élèves au sein de sa classe.

La **réaction sur soi** de cet enfant, dès lors qu'a changé son contexte scolaire et du fait même d'une **mise en projet partagée** aussi simple, a dû faire comprendre à l'enseignante ce que pouvait être l'écriture enseignante comme **processus** : en compagnie de la psychologue scolaire et du conseiller pédagogique, quelques mots qui n'avaient été qu'une promesse, précise mais peu contraignante, de faire un petit quelque chose de plus -ou plutôt de différent. Ce fut un petit pas pour cet élève qui n'était plus debout dans la vie, une réussite en circonscription pour l'Ecole, et pour l'enseignante une prise de conscience qui nous confirme que "*l'homme dégènerait sans l'enfant qui l'aide à s'élever*". (1)

Pour cette élève au final, mais aussi pour l'enseignante qui n'avait pas, à l'initial, écrit sans beaucoup d'hésitation les quelques mots l'engageant à programmer ce projet d'aide, la solution n'a guère résidé que dans la décision de **commencer**. Cette difficulté du commencement, pourtant déclencheur à tout coup, est bien **le propre de l'écriture**, et l'enseignant doit l'apprendre ou le réapprendre. Même s'il s'agit là d'un autre registre, il a, pour l'aider à **comprendre** cela, s'il le souhaite, ou le peut, ces disciplines d'expression que sont le théâtre ou les arts plastiques, eux-mêmes porteurs d'écriture (**A 13**) : "*Les choses ne sont pas difficiles à faire ; ce qui est difficile, c'est de se mettre en état de les faire*", et "*pour savoir ce qu'on veut dessiner, il faut commencer à le faire*". (2)

Ecriture de circonscription, ces P.P.A.P. le sont dans la mesure où, non pas les écrits sont publiés, mais où c'est "**en circonscription**" que sont construits, progressivement et de façon évolutive, les cadres et critères de cette écriture professionnelle "**processorielle**". De la volonté de l'inspecteur d'y voir et d'y cultiver de la "valeur", et non de la seule pression hiérarchique qui débouche inmanquablement sur une "production" formelle, dépend le développement de cet enrichissement **du rapport à la langue** de l'enseignant **disant l'enfant dans sa globalité**.

1) M. Montessori, citée par P. Meirieu, *Repères pour un monde sans repères*, Desclée De Brouwer, 2002

2) Brancusi puis Picasso, Cf **Annexe 13**, p 25

Qu'écrit un enseignant ? Que "pèsent", coûtent et signifient ces quelques mots qui "cochent" dans leurs marges les travaux écrits de ses élèves comme on poinçonne des tickets ? Au contraire, ces formules propres aux P.P.A.P. joints sont précises et recherchées ; elles visent à souligner en l'élève telle attitude, trait de tempérament, ou progression à encourager ; c'est une écriture gratifiante, prometteuse, qui laisse imaginer **un autre système scolaire** : "*il y a là un avant et un après (ce) langage*". (1) Un bon moyen d'entretenir ce **gain de professionnalité** : le contextualiser, en donnant à l'enseignant de voir qu'il n'est pas le seul à "écrire l'enfance", à statuer pour lui par écrit. Ainsi, le texte de cette jeune maman déléguée FCPE pour une classe de 6ème qui, ayant à produire écrit d'après conseil de classe, le premier de l'année, s'adresse finalement aux élèves plus qu'à leurs parents, et en ces termes :

Compte-rendu du 1er trimestre:

Commentaires des professeurs :

Hormis pour un petit noyau de 5 élèves, il est noté un manque de travail et de discipline rendant difficile la progression générale de la classe.

Observations du délégué de parents :

Tout d'abord toutes mes félicitations aux valeureux élèves qui réussissent et travaillent dans cette classe. Ils sont doublement méritants ! Ensuite j'espère un sursaut, une prise de conscience des autres élèves dès la rentrée de janvier tant au plan du travail à fournir qu'à celui du respect des professeurs et des camarades de classe. A 13 ans et plus, on ne doit plus croire au Père Noël ! La réussite ne peut être que la résultante d'un travail continu, assidu et d'une capacité d'écoute et de concentration pendant les cours. Le Brevet se prépare en classe de 4°...

Je souhaite également, en m'adressant aux parents, qu'ils soient très présents auprès de leur enfant afin d'éviter les dérives. N'hésitez pas à vous rapprocher de l'équipe éducative, à maintenir avec elle et votre enfant un dialogue constant afin de connaître les difficultés rencontrées et les surmonter ensemble.

Je demeure bien entendu à votre disposition pour vous fournir tout renseignement complémentaire que vous souhaiterez obtenir concernant la classe de votre enfant. E.T.

On peut imaginer que certains enseignants ont vu là une impensable "prise de pouvoir de la société civile" par le biais d'un discours étrangement tenu à la première personne et n'ont pas fini de s'interroger quant à la différence entre commentaires et observations, que d'autres se sont sentis soutenus dans l'expression de leurs exigences, même s'il n'y a entre les deux paragraphes ni continuité dans la forme, ni équivalence sémantique, que les parents lecteurs ont transmis cette lettre à leurs enfants concernés, et que ceux-ci ont dû se dire : "*tiens, on nous écrit pour nous parler de nous ; à quand la prochaine ?*"

1) Pour paraphraser H. Wallon, entre autres : *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Quadrige, 1993

Cet autre **rapport à l'écrit**, par la lecture de l'Autre et par une pratique réelle de l'écriture en contexte professionnel, peut faire sortir l'enseignant de cet "**égocentrisme d'adulte**" qui est singulièrement renforcé par sa posture magistérielle. Il est en effet acquis que cet "*égocentrisme de l'adulte peut (...) se manifester par sa conviction que toute évolution mentale a pour terme inéluctable ses propres façons de sentir et de penser, celles de son milieu et de son époque. S'il lui arrive, par ailleurs, de reconnaître que celles de l'enfant sont spécifiquement différentes des siennes, alors il n'a pas d'autre alternative que de les tenir pour une aberration.*" (1) Et cet état d'esprit l'autorise à exercer un pouvoir de mort, ou de fou, tout comme l'est l'enfant lui-même -contraint, contri- là où **l'Humanité** a à s'affirmer et inventer plus qu'en aucun autre domaine : la médiation transmettrice à sa jeunesse de valeurs et de savoirs qui, sans cela, n'ont aucune existence réelle ni aucun avenir.

Ecrire donc pour **réaliser** véritablement ce que l'on donne à penser au quotidien, et pour penser le jeune Autre différemment, non réductible qu'il est en quelques formules dignes d'un rapide empaquetage pour renvoi à lui-même, seul souvent. Car, à voir tant de collègues radicalement, mentalement coupés de l'idée qu'autrui, et notamment l'enfant, peut avoir sa vision propre du réel culturel et scolaire, il n'est nullement déplacé de se demander : "*l'intelligence de (ces) adultes aurait-elle pu rester féconde si elle avait réellement dû se détourner des sources d'où jaillit celle de l'enfant.*" (2) Ces collègues se soucient-ils seulement du caractère "fécond" de leur propre intelligence -qui connote la **clairvoyance**, compétence fondamentale s'il en est dans le domaine du **lien éducatif**. ?

C'est cette visée qui donne tout son sens à l'enquête (A 16) auprès des parents que j'ai initiée sur un secteur dans le cadre d'un syndicat scolaire a pu constituer pour les enseignants correspondants une base documentaire favorisant cette prise de conscience alternative : l'enfant est **l'enfant d'une société**, qui l'entoure et le soutient, et ce qui est demandé à l'enseignant n'est pas une toute puissante main-mise. Ce que les parents expriment dans ce document, comme constat de ce que les enfants vivent et (dés) apprennent, de même que ce qu'ils préconisent, est étonnamment juste, non stigmatisant en outre pour le monde enseignant, et donc particulièrement instructif. A la relecture des deux enquêtes auprès des enseignants (A1) et (A7), on se demandera même en quoi le discours parental décrit est moins signifiant. L'opération, sur tout un territoire, du "*coup de pouce CLE*" (3) comme soutien des élèves de CP par appui des parents, est un bon exemple de cette synergie. (a)

1) et 2) H. Wallon, l'évolution psychologique de l'enfant, Armand Colin, 1968, p 13

3) C. Thélot dir., (président du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole), *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous*, Associations APFEE et FEE (Fondation de l'Ecole Efficace), 18 rue Joseph Serlin 69001 Lyon, Aléas, 2003, p 69

LE COUP DE POUCE CLÉ, OUTIL DE PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME

Note de Synthèse

s Chaque année, plus de 100 000 enfants commencent leur scolarité avec un seul handicap : ils ne trouvent pas à la maison le soutien nécessaire pour réussir l'apprentissage de la lecture.

La plupart prennent, dès l'âge de 7 ans, un parcours qui conduit aux exclusions sociales et professionnelles liées à l'illettrisme.

s Il existe un outil de prévention de ces exclusions : le "Coup de Pouce CLÉ" (Club de Lecture et d'écriture).

Opérationnel depuis plusieurs années (10 000 enfants en ont bénéficié), c'est un outil éprouvé et standardisé, efficace (80% de succès), économe (3 fois moins cher qu'un seul redoublement) et reproductible à grande échelle.

s Le Coup de Pouce CLÉ permet d'accompagner les enfants... et leurs parents : après le temps scolaire, mais dans les locaux de l'école, les enfants de CP (première année d'école primaire) découvrent avec leur animateur le plaisir de lire ; les parents découvrent qu'ils sont capables d'aider leurs enfants. Tous prennent confiance en eux.

s Il n'y a pas de baguette magique : fruit de recherches scientifiques et d'expérimentations, le succès repose sur une ingénierie précise. Un opérateur, l'apfÉE (Association pour favoriser une École Efficace) institue le partenariat entre tous les acteurs concernés (municipalités, maîtres de CP, animateurs, parents, enfants), suscite leur adhésion à des règles strictes (signature de contrats), assure le suivi permanent en veillant au respect d'un cahier des charges.

s Les municipalités rémunèrent les animateurs, le mécénat éducatif et l'État financent l'ingénierie [financements collectés pour le projet de 1994 à 2002 : 2,47 M€ dont 1,35 M€ par mécénat].

s En résumé, l'accompagnement réalisé par le Coup de Pouce CLÉ est une action :

- hors temps scolaire (pour les enfants : 16h30 à 18h chaque jour) ;
- pilotée par les municipalités ;
- conduite en étroite partenariat avec les parents et avec l'école ;
- réservée aux enfants fragiles en lecture ;
- à retombées importantes et immédiates ;
- reproductible partout avec la même efficacité.

s L'efficacité du Coup de Pouce CLÉ résulte de l'utilisation de données scientifiques et de procédures définies avec précision :

- . action systématique sur plusieurs leviers agissant sur l'apprentissage de la lecture (engagement quotidien des familles aux côtés de l'enfant, augmentation quotidienne du temps de contact avec l'écrit, rencontre quotidienne du plaisir de la réussite et du plaisir de lire en dehors du temps scolaire) ;
- . prise de conscience, responsabilisation, engagement individuel en début d'opération de tous les acteurs (enfants, parents, animateurs, enseignants, municipalités, associations, etc.) selon un contrat individuel et de durée déterminée (8 mois) :
- . existence d'un solide dispositif d'appui, de régulation et d'aide au respect des contrats ;
- . évaluation permanente et bilan annuel.

s L'action Coup de Pouce CLÉ vient en appui de celle de l'école ; elle ne la concurrence pas, ni ne la perturbe. Elle se situe dans le temps périscolaire, dans ce temps d'activité intellectuelle qui se situe en dehors de l'école : celui où l'enfant revoit, complète, exerce, applique ce qu'il a appris avec son maître.

s Cette action obéit au principe d'équité : donner, hors temps scolaire, à certains enfants, ce que les plus favorisés reçoivent « naturellement » à la maison. Elle agit pour le droit à la réussite de tout enfant.

s Enfin, le dispositif du Coup de Pouce CLÉ résiste à l'usure du temps et il peut être reproduit partout avec la même efficacité (janvier 1990 : une seule ville – novembre 2003 : 50 villes).

<http://www.apfee.asso.fr/apfee/index.phc?Page=CoupDePouce>

Cette écriture de “nos” parents **pour l'enfance** a été sollicitée - organisée à un autre niveau, dans le cadre de ce travail : c'est la **correspondance par minitel (A 17)** qui s'est développée le temps d'une classe nature pour une classe de maternelle. Ce florilège de phrases métaphoriques, lexicalement riches, chargées aussi de tendresse et d'attention, n'a pas manqué de “toucher” le groupe d'enseignants qui en sont devenus lecteurs le temps d'une animation pédagogique. (Cf le traitement éclairant de la fréquence des occurrences lexicales). Il est clair que cette **“écriture en positif”**, à destination ou à propos d'enfance, a pu susciter une révélation marquante, à savoir que l'élève peut être objet et récepteur d'un écrit qui ne soit **ni jugeant, ni stigmatisant**, mais simplement et définitivement **attentionné**.

L'écriture des P.P.A.P. **croisant les mots** de l'enseignant, du parent et de l'enfant, demande de tels rapprochements textuels, et la **“maîtrise de l'écrit, par tous”**, (†) vaut pour l'enseignant, éthique appliquée à lui-même, et lui donnant ainsi toute bonne occasion d'évoluer dans son propre **rapport à la langue professionnel**.

5 - 4 - 3 Exemple d'appréhension de **“l'illettrisme professionnel”** des enseignants

Avant d'écrire ce qui va suivre, je prendrai la précaution d'un préalable, prudent mais sincère, car il est courant de dire qu'une fois devenu conseiller pédagogique, on oublie vite la **“difficulté”** du terrain, enclin que l'on devient à stigmatiser le travail de ses ex-collègues - d'ailleurs si prompts eux aussi à stigmatiser le conseiller pédagogique pour éviter toute remise en cause personnelle. Je le dis comme je le pense : le maître d'école manque de **temps institué** pour préparer son travail et notamment entretenir une véritable concertation avec ses collègues et ses partenaires. En outre, les vagues incessantes de textes officiels, à la fois à **lire et érudables dans l'immédiat**, ponctués de “nouveaux programmes” qui ne disent jamais leur nouveauté concrète, créent une sorte de climat instable auquel on s'habitue mais qui reste **dé-concertant**. Enfin, si “les élèves changent”, c'est essentiellement pour des facteurs socio-économiques qui menacent de s'aggraver lourdement en 2004, créant chez de nombreux enfants et familles un regain d'indisponibilité pour la chose scolaire. Cet ensemble fait du métier de maître d'école un métier incontestablement **difficile**.

Ceci étant, les enseignants l'ont **choisi**, et le choisir c'est l'accepter pour l'avoir **voulu**. Ce choix implique toujours, en outre, et cela semble être une évidence, que l'on se soit engagé à **enseigner** à proprement parler, c'est à dire transmettre en ayant connaissance des instructions

1) C. Thélot dir., dédicace de D. Glasman, *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous*, Associations APFEE et FEE (Fondation de l'Ecole **Efficace** (!)), 18 rue Joseph Serlin 69001 Lyon, Aléas, 2003, p 69

officielles dans leur teneur essentielle, et en maîtrisant personnellement les contenus des différentes disciplines, savoirs ou compétences. Cela suppose un **rapport au savoir** qui entretienne un certain degré d'information et de connaissance. Cette notion d'**entretien** me paraît ici bien correspondre à ce premier devoir que l'enseignant doit particulièrement veiller à s'appliquer à lui-même, sachant que *"d'ordinaire ceux qui gouvernent les enfants ne leur pardonnent rien et se pardonnent tout à eux-mêmes"* (1). Cette **science entretenue** est sans doute, après la non stigmatisation, la deuxième marque du respect dû à l'enfant.

Cette science vaut d'autant plus que *"rien n'inspire a priori le respect de l'enfant : il est petit, faible, dépendant, ignorant ; il ne possède rien à lui, et, de surcroît, nous le jalousons parce qu'il sera encore vivant quand nous serons morts. L'enfant, pourtant, mérite le respect malgré et à cause de tout cela... Et même si le futur homme parfait hante nos rêves, ayons du respect pour son présent. laissons-le, confiant, boire la gaieté du matin."* (2) Un enfant confiant a notamment confiance dans la science de son maître, **science éducative et savoirs** qui sont tels et tellement manifestes, **dits praxiques**, qu'il est comme transporté par les efforts et les travaux suggérés par celui-ci. Le contraire défait l'Ecole, car on peut se demander ce *"que serait le maître qui ne continuerait pas à se cultiver"*, (3) et estimer que *"quiconque ne s'instruit pas est indigne d'enseigner."* (4) L'obligation laïque inclut cela.

Ce qui compte ici, par conséquent, ce sont, à travers la compétence enseignante,

"la manière et les conditions selon lesquelles la laïcité peut et doit devenir opératoire en situation réelle ; plus que le discours, donc, c'est la pratique discursive qui nous intéresse, c'est à dire le traitement pédagogique accompagné de ses commentaires (la praxis, en un mot) que vaut à un écolier, sa prise en charge en termes de laïcité. Ce n'est pas à dire que l'immersion pure et simple dans la réalité de la classe vaudra principe de méthode. Pas plus que l'exégèse des "textes" de l'école laïque, le simple séjour emphatique dans le vécu scolaire ne saurait donner les raisons cliniques des ambiguïtés du "concept" de laïcité" (5), et c'est bien l'existence d'une **maîtrise langagière** de l'enseignant, entretenue par un (écouter) dire-lire-écrire personnel, supra et transprofessionnel, qui doit satisfaire à cette exigence portée par mes **"conseils"** (pages 333 à 340).

1) Fénelon, *L'éducation des filles*, cité par P. Meirieu, Repères pour un monde sans repères, Prix 2003 "Les Maternelles" et France 5, Desclée De Brouwer, 2002, p 224.

2) J. Korczak, *Comment aimer un enfant*, cité par P. Meirieu, op.cité, p 44.

3) et 4) J.M. Favret et G. Bachelard, cités par

5) G. FATH, Thèse d'Etat, M.A. GOUHIER Dir., *L'école laïque en France et son espace axiologique : Aspects historiques et cliniques*, Nancy, Septembre 1987, p3

Les nouvelles instructions officielles sont, à ce titre, constructives, même si c'est leur intérêt même qui fait leur complexité et qui rend du coup nécessaires des travaux d'**appropriation collective** (A 21) que peut permettre le format "**méso**" de la circonscription. La langue comme "**maison commune**", pour et à partir d'une "culture commune", voilà bien un objectif d'enseignement qui ne peut être que communément poursuivi, avec une constance partagée de tous les instants, scolaires, didactiques et pédagogiques. Mais où est alors l'**orateur - jalonneur** ?

Dans le sens de ce que voulaient questionner mon chapitre 5-4-1 et signifier le chapitre précédent, au contraire de tous les exemples en négatif dont il est implicitement porteur (négation des cultures natives), on se rappellera toute l'importance historique qu'a pu revêtir aux 18^e et 19^e siècles la volonté européenne de recenser-entretenir-relier les éléments mythologiques épars qui étaient susceptibles de permettre des progrès considérables en matière d' "**archéologie**" **anthropologique et linguistique**. On sait bien aujourd'hui, sans la confondre avec les dérives folkloristes qui ont pu ensuite nourrir et exacerber les pires convulsions nationalistes-fascistes, à quel point la vaste et profonde entreprise de **collection en réseaux** de "matériaux" pour cette "nouvelle science" a pu être prodigieuse.

En effet, l'Anglais William Thoms "inventeur" vers 1840 de cette "**science du peuple**" ("Volkskunde" en allemand), l'allemand Jacob Grimm avec ses 2000 pages de **contes populaires**, Alexandre Afanassiev (1) réinvestissant pour le fonds russe la taxonomie de celui-ci, Kiréïévsky avec ses 10 volumes de **chansons**, ou encore le Danois Grundtvig inspirant directement les recherches piémontaises de Constantino Nigra, sont les co-fondateurs géniaux d'un espace européen qui a permis à ses peuples une ambitieuse auto-appropriation culturelle autant qu'une prise de conscience de l'existence passionnante d'**universaux** reliant nombre de leurs "**Lais and Legends**". Le génie de ces "**scientifiques de la culture**" a sans doute résidé dans un même **rapport à la Langue** et dans leur ambition humaniste de la faire découvrir et partager en réseau.

Cet objectif de l'entretien d'une "**culture littéraire commune**" fixé par les Nouveaux Programmes de l'Ecole primaire en 2002, n'est pas sans filiation avec le magnifique élan de cette recollection construisant une **culture pour tous** au 19^e siècle, admirable entreprise qui elle-même avait trouvé son inspiration dans le meilleur contre-exemple de réussite que pût jamais fournir les agressions colonialistes, à savoir la prodigieuse découverte qu'a constitué

1) Alexandre Afanassiev, trad. Gruel-Apert, *Les Contes populaires russes*, Maisonneuve - Larose éd., Paris, 1988
- Lire aussi, pour le patrimoine français : Jocelyne George, *Paris - Province, de la Révolution à la mondialisation*, Fayard, Paris, 1998.

dès 1789, en matière de **philologie comparative**, la mise en évidence des fortes similitudes établies entre le sanskrit et le grec, le latin, le celtique, le perse ancien et le gothique. Il fallut donc la conquête du Bengale au milieu du 18^e siècle et le développement de la fameuse Compagnie des Indes pour que cette **grande parenté linguistique et culturelle** à travers le temps et l'espace pût être établie, tant grâce à William Jones qu'à Max Müller, (1) tous deux professeur/ enseignant à l'Université d'**Oxford** :

" Ces contes mêmes, ces Marchèn que les nourrices racontent presque dans les mêmes termes, sous les chênes de Thuringe et sous le toit des paysans norvégiens, et que des bandes d'enfants écoutent à l'ombre des grands figuiers de l'Inde, (...) ces contes faisaient partie de l'héritage commun de la race indo-européenne. " (2)

Le brillant Georges Dumézil que je citais plus haut ne sera pas le moins doué de leurs successeurs ; et, le mot "race en moins", voilà bien un **fondement** essentiel à redonner aujourd'hui à la **politique scolaire** la plus logique et la plus ambitieuse qui soit, plus encore pour ce qui relève de la **formation des maîtres**, en déshérence, que pour ce qui est des contenus, toujours aisément prompts à s'éditer dans les meilleurs délais. Puissent les maîtres, par la Langue, trouver un "air de famille", comme cet *"air de famille de toutes les manières de philosopher, indiennes, grecques, allemandes (qui) s'explique assez facilement (:)* Là où se trouve une parenté linguistique , il est absolument inévitable que du fait de la philosophie commune de la grammaire (...) tout soit préparé d'emblée pour une évolution et une succession semblables des systèmes philosophiques."(3) Plus précisément, et pour rester dans cette sphère de l'Ecole, les historiens de celle-ci nous rappellerons -pour étayer cette même idée d'une Europe des identités culturelles et nationales, une Europe autre que militarisée et finalement moderne- que, de 1845 à 1857, l'écrivain Souvestre, le ministre de l'Instruction Publique Salvandy, le ministre de l'Instruction Publique et des Cultes Fortoul, et des membres de l'Académie Française et de l'Académie des inscriptions et belles lettres, Ampère, La Villemarqué et Sainte-Beuve, ont successivement contribué à mettre en mémoire tous les

1) Max Müller, *Essais sur la mythologie comparée, les traditions et les coutumes*, G. Perrot trad., Librairie académique Perrin, Paris, p 271-273, cité par N. Belmont, *Mythes et croyances dans l'ancienne France*, Flammarion, 1973, p 172.

- Lire aussi N. Belmont, *Paroles païennes, mythe et folklore*, chapitre IV, "La mythologie inévitable, Friedrich. Max Müller", Paris, Imago, 1986.

2) Hippolyte Fortoul, cité dans *Instructions pour un Recueil général de poésies populaires de la France (1852-1857)*, éd. Jacques Cheyronnaud, Comité des travaux historiques et scientifiques, 1997, p 51

3) Nietzsche, Trad. P. Wotling, *Par - delà le bien et le mal*, Flammarion, 2000, p 68

chants, contes et poésies exprimés “aussi bien dans la langue nationale que dans les idiômes qu’elle a remplacés.” (1) Après la loi Guizot de 1833 relative à une Instruction reconnue dès lors d’utilité publique, une telle manne littéraire a pu contribuer à **faire naître** la lutte contre l’analphabétisme. Cette culture **préexiste** à l’Ecole, mais ne saurait se pérenniser sans elle, et l’Ecole sans elle s’appauvrirait ; car elle ne peut se limiter

- ni à n’enseigner qu’éléments, codes et règles, substrats sans vie ni destinations d’une linguistique désincarnée et démobilisatrice, ce qui contre l’idée selon laquelle “*les travaux d’écolier (qui) sont des épreuves pour le caractère et non point pour l’intelligence (et) que ce soit orthographe, version ou calcul, il s’agit d’apprendre à vouloir*” (1), (2)

- ni à ne développer qu’une **pseudo-culture** entichée elle-même, n’alignant qu’une liste aléatoire de genres scolaires nommés mais si peu définis, et n’offrant guère comme trajet que celui qui mène du pupitre au tableau, du tableau au manuel et du manuel au pupitre. Nos enseignants gagneraient à rompre radicalement avec l’idée d’une Ecole **sans histoires** :

- connaître l’histoire de l’Ecole publique qui n’est pas née par génération spontanée,
- accepter d’avoir à domestiquer ces **sales histoires** de violence qui sont la société même,
- et renouer avec la tradition des maîtres brillants, savants, prodiges en **histoires chantées ou contées** : devenir des amoureux de la langue prompts à faire partager leur passion, autant que le furent les collecteurs, découvreurs - promoteurs du 19^e siècle.

Ce dernier point ne va pas de soi. Les conseillers pédagogiques soucieux de leurs missions qui, comme moi, par curiosité d’abord, ont pris connaissance du discours de Jean Desoli, inspecteur de l’Education Nationale, ont spontanément ou rapidement fini par y retrouver des **faits sociaux** qui, selon les “groupes” d’enseignants en “formation”, sont plus ou moins lourdement avérés. : “*Mépris des idées nouvelles, attachement viscéral à l’immobilité, demande vorace de recettes simplettes dont l’exécution ne requiert qu’un savoir-faire de bricoleur, appétence pour les “trucs” duplicables, clonerie infinies, amour pour une pédagogie en kit avec mode d’emploi usitant un langage gamin, comme ces sachets de soupe prêts à l’emploi, que l’on lampe sans problème et que l’on régurgite à l’heure dite, inclination pour la magie du dire, telles sont les caractéristiques des enseignants. En un mot : exécuter, oui. Concevoir ou analyser avec d’autres, non !*” (3)

1) H. Fortoul, op. cité, p 51.

2) Alain, *Propos sur l’Education*, Puf, 1957.

3) Jean Desoli, *Boulet rouge pour tableau noir - ce qui ne peut plus durer dans le système éducatif*, Syros -Ecole et société, 1997

Tenu de l'intérieur du système par un formateur expérimenté et qui sait écrire, tenu en une langue vive, claire et précise, frisant parfois "l'anathème", ce discours est un **constat militant** de l'immobilisme d'une Ecole qui **doit et peut** changer. Quand il est dit que "*l'école accroît les inégalités*" avec ce recours incisif à la formule "*Dieu - ou les gènes- a bien fait les choses : il a fait naître les imbéciles chez les pauvres*", (1) on est d'Alain Touraine, cité plusieurs fois, ou de Michel Serres quand il en appelle au "*miracle laïque de la tolérance*". (2)

"L'illettrisme pédagogique des enseignants" est le sous-titre provocateur de cet ouvrage qui, avec d'autres, forme un "front du refus", une mise en cause selon laquelle se trouve plutôt convoqué le rapport à la langue de ceux-ci, pour ne pas dire "*rapport à ce savoir qui a quelque chose à voir avec l'enseignement scolaire*". Et c'est sur ce point que la "**difficulté scolaire**", autrement dit la "**difficulté de faire l'école**" en dépit de cela, est une constituante clé de l'analyse que je tente ici de partager. Quand on sait qu' en matière d'enseignement de la lecture "*l'arrivée de la linguistique, de la psycholinguistique, puis de la sociolinguistique à l'école primaire a pour effet de saper la confiance des instituteurs dans leur propre démarche*", (3) on mesure la complexité de cette hypothèse d'un **illettrisme professionnel**. Il est vrai que l'on pourra submerger les enseignants de recommandations officielles générales et de données scientifiques à la fois mal stabilisées et déconnectées du réel, sans pour autant susciter l'émergence en eux d'un **rapport à la langue qui porte à enseigner** une véritable culture littéraire commune, et qui permette ici "*le choix d'éduquer.*" (4)

Ce que j'ai tenté à mon niveau, dans le cadre de cette action - recherche, et qui s'expose dans les Annexes, a été réussi au moins pour partie : des maîtres ont entrepris des **activités littéraires** qu'ils n'avaient jamais pratiquées, et celles-ci ont eu des prolongements, faibles et durables, significatifs dans la mesure où ils furent **interactifs**.

Mais le critère fonctionnel d'activité ne peut suffire, et des savoirs linguistiques "coupés" du réel sont inefficients. L'action de formation a donc pour objectif de sous - tendre ce **faire par**

- une **déontologie** des programmes officielles clairement reçue,
- une **maîtrise** des savoirs linguistiques à mobiliser,
- une **appropriation** littéraire fine et spontanément visée autant qu' entretenue.

1) Jean Desoli, *Boulet rouge pour tableau noir - ce qui ne peut plus durer dans le système éducatif*, Syros -Ecole et société, 1997, p 87

2) Idem, p 178

3) L. Lurçat, *Vers une école totalitaire. L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, De Guibert, 1998, p 85

4) P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, ESF, 1991.

C'est ce que reflète notamment la séquence formative "*Interaction aboutie entre formation continue et action d'école - le Conte*" (A 14), dont le déroulé est historiquement jalonné par : **Afanassiev, Prop, Todorov, Brémond, Larivaille, Adam et Schneuwly**. (1)

La réussite d'une telle formation passe par la **compréhension** préalable -la prise avec soi, l'intégration -de cette histoire d'un enseignement, et par sa re-connaissance dans les programmes de l'école primaire, ce qui suppose, en appui absolument nécessaire, une "lecture en circonscription des nouveaux programmes". (A 21) Cette démarche volontariste et fondée ainsi sur une compétence de Langue spécifiquement globale -un rapport d'enseignant à la langue- , a trouvé bien sûr à s'appliquer à l'appropriation de cette nouvelle discipline de l'école primaire qu'est la "**Littérature**".

Le législateur a tort, ici, de croire qu'il va suffire de distribuer des fascicules didactiques -au demeurant très bien conçus- pour que cette **nouvelle discipline** - portée par la **Culture** et donc enfin mise en avant- soit enseignée comme telle.

C'est oublier qu'il avait environ fallu une dizaine d'années pour que soient visibles dans les classes les pratiques de ce "**Français global**" pourtant si bien mis en projet par les Instructions officielles du 4 décembre 1972 : "*Encore faut-il les avoir lues ! Nous n'acceptons pas qu'à peine publiées, elles soient déjà faussement interprétées dans certains manuels de "français par les textes." La pédagogie rénovée ne peut pas se satisfaire d'un habile maquillage moderne de pratiques traditionnelles périmées : au service de l'éducation de tous les enfants, et non seulement des élèves les plus "doués", elle se veut libératrice et créative, et non plus vouée exclusivement au culte initiatique des modèles.*". (2) C'est oublier aussi qu'ensuite, parce qu'elle exigeait des connaissances linguistiques supplémentaires faisant d'ailleurs l'impasse sur l'articulation nécessaire entre celles qui relevaient de la **grammaire de phrases** et celles qui relevaient de la **grammaire de textes**, la politique d'enseignement du Français, s'imposa avec plus de difficultés encore, ce qui créa des décalages vertigineux entre les pratiques de maîtres d'accueil qui n'ont jamais seulement tenté de tenir compte des textes officiels (sauf à rendre un emploi du temps avec des masses horaires normées), et les attentes des Professeurs des écoles qu'ils recevaient et "rassuraient", montrant non sans quelque justesse- que leur "règne", assuré et rassurant, sur la classe.et les parents devait, dans l'intérêt de l'Ecole, passer bien avant les "**modes pédagogiques**"...

1) M. Canton, *Eléments pour une didactique du Conte en ZEP*, op. cité.

2) B. Toresse, *La nouvelle pédagogie du Français, déclouonnement et globalisation* (T3), OCDL, 1976, p 56

On peut affirmer (les inspecteurs devraient le savoir mieux que quiconque, et les conseillers pédagogiques le lisent dans les attitudes d'évitement des maîtres rassemblés) que les "**compétences textuelles**" des élèves, petits manufacturiers sans projets personnels, n'ont que très peu fait l'objet d'un enseignement à proprement parler. Et voilà que, déjà, les programmes de 2002 modifient radicalement la **didactique du français** dans son essence même autant que dans son métalangage ("*observation réfléchie de la langue*"). Alors, heureux les inconditionnels de l'immobilisme ?

Que n'a -t-on **préconisé plus explicitement** le genre "tri de textes" / "outil de la langue" articulé systématiquement avec lecture d'oeuvres authentiques et authentique projet d'écriture ? Que n'a -t-on prévu, à la veille de 2002, plus de **temps** -et d'argent aussi, pour **toutes** les écoles-, afin de permettre une **réelle** mise en oeuvre de ces textes officiels aussi passionnants que denses et **novateurs** ? (1)

Car c'est enfin "oublier" l'état des compétences et surtout des **dispositions** des enseignants, car c'est faire l'impasse sur les risques assurés

- d'**inhibition**, mentionnée ci-dessus -je revois encore en EPS ces collègues en imperméable, serrant leur sac à main au bord du tatami où "entrer" à plusieurs,

- de nombreux autant qu'insoupçonnables **malentendus** -lecture / questions de lecture à chaque demi-journée, recours systématique à ces "fiches d'exploitation" d'oeuvres littéraires dont les éditeurs inondent d'ores et déjà le marché,

- d'invocation de mille et une raisons de **ne pas faire** -coût des oeuvres, manque de temps pour "*faire des leçons, car il faut bien apprendre*", difficulté de l'évaluation, etc...

Ce collègue n'avait plus son imperméable, et pourtant quand il se leva, ce fut pour dire à l'ancan : "*mais moi, je n'aime pas écrire, et d'ailleurs je n'écris jamais, alors !?*"

Puis quand il a **concrètement** pu feuilleter les ouvrages apportés, qu'il a pu se fixer sur le genre "**haïku**" à travers deux ouvrages qui lui seraient prêtés durant un mois, qu'il a compris qu'une collection pourrait en être prêtée à sa classe, alors il a **activement participé au temps d'écriture proposé**. Il a lu de bonne grâce, comme d'autres, ce qu'il avait écrit, puis s'est muni de la fiche analytique que j'avais conçue pour participer à la mutualisation à laquelle se consacrerait l'animation suivante. Le haïku, (2) pour mobiliser et cultiver sur un mode minimaliste, ces **représentations mentales** dont le déficit est, avec la **complexité linguistique**, le gros écueil de la lecture / écriture ; quelques productions :

1) J.-H Malineau, *Petits haïkus des saisons*, L'école des Loisirs, 2002, et *Paroles du japon*, Albin Michel, 2003

2) Cf. C Tauveron, *Lire la Littérature de la Maternelle au Collège*, Hatier, p 40 - 45

L'araignée	Quand les paroles se lient	Trop de soleil
Dans ses élucubrations	Quand les notes se ficellent	Trop de lumière
A perdu le fil de son discours.	La musique s'emballe.	Nuit.
—		
Yeux écarquillés	Concours de circonstances	Ni vraiment table rase, ni tellement si haut,
Bouche bée	Un savant en souffrance	Le tableau et ses colles, attente active de
La réponse a fusé.	Se retire Lépine.	Quel artiste à devenir ?

Deuxième exemple d'activité littéraire formative : pour être concret, et pour compléter le propos, puisque je mentionnais ci-dessus le domaine d'apprentissage que représente "la difficulté linguistique". Celle-ci réside en grande partie dans l'appréhension de l'implicite (inférences, substituts notamment) (1) dont les maîtres ne saisissent pas aisément la difficulté et la nécessité, justement, de l'enseigner. Maints débuts de textes se déroulent longuement sans que le, voire les personnages, soient explicitement désignés, ce qui donnera peut-être quelque plaisir au lecteur autonome appréciant cette délicieuse attente, mais par contre plongera dans l'incompréhension et dans le **doute sur soi** l'élève qui déchiffre et ne comprend que de proche en proche. Pour amener les enseignants à cerner ce **fait de langue** spécifique, j'avais choisi de donner une consigne précise ; l'évaluation critériée des écrits suscitera un débat fort instructif :

Ecrire le "portrait anonyme" en 5 phrases

d'un être en action dont on ne dit pas qui il est, employant un connecteur remarquable, et employant successivement trois indices qui permettront finalement d'inférer son identité.

"Enfant, il faisait déjà le bonheur de sa famille. Ses parents, sans scrupules, l'exhibaient dans les cours (royales). Etait-il déjà conscient de son talent ? Contrairement aux autres enfants, celui-ci s'amusait avec une flûte enchantée et dansait la nuit sur une petite musique. (*Présence trop prégnante, si tôt, de l'adjectif "royales", etc...*)

"Cette mère se sentait à présent fatiguée, dévisagée, et même, certains grands soirs, maussade, trahie et menacée. Cette seconde mère de tous, de toi, de moi, de nous, mère pour un temps qui passe toujours trop vite, il lui fallait à présent quémander, sinon se prostituer, pour pouvoir répondre aux besoins de ses enfants adoptifs les plus démunis. Depuis quelques jours, on parlait beaucoup d'elle sur la place publique. On lui demandait en outre, de façon quelque peu insidieuse, d'effectuer une auto-critique qui soit radicale. Elle se sentait bien en peine de dresser -sans pour autant se soumettre ni se glorifier outre mesure- ce tableau qu'elle avait plutôt envie de décrocher, au moins momentanément." (*Complexité syntaxique - nous sommes bien entre adultes...*)

1) Cf J. Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, Bruxelles, Réed. 2000

On n'était qu'en février, et elle était déjà grosse. Son chant, habituellement léger, devenait un petit grondement. C'est la raison pour laquelle, peut-être, on ne la côtoyait plus guère sans une certaine méfiance. Progressivement, sa course devenait plus ample encore, plus large et plus rapide. Elle en avait perdu ses berges." (*Tiens, du Bosco ?*)

On aura... finalement (?) su qu'il s'agissait de Mozart, de l'Ecole en débat, et de la rivière.

Avec ces deux exemples, ponctuels, mais significatif, avec aussi l'exemple en (A 14) qui s'attache à maîtriser la structure du Conte, on saisit ce que peut être et apporter, quand on est enseignant, l'accès à une **activité littéraire facilitant la compréhension des programmes** en des points pré-déterminés. C'est essentiellement **oser** d'abord pour partager ensuite, et c'est là une reconstruction de son **rapport à la langue** pour une grande majorité de maîtres. Que ces petits textes soient confiés à l'écran (A 19) pour une re-connaissance ou une première lecture, que des oeuvres se lisent-disent en amont et en aval, et **la noria de la littérature à l'école** est amorcée ; elle intégrera les insructions de 2002. - ce qui n'est pas, pour une part, sans renouer avec cette aspiration collective d'une identité collective littéraire qui marqua le 19^o siècle

Il faut noter en outre l'importance de cet art de lecteur-enseignant consistant à situer ces "**noeuds linguistiques**" qui jalonnent les oeuvres en autant de figures de style, qui font à la fois la difficulté de la lecture mais aussi tout son intérêt, et plus encore **la compétence d'écriture d'un genre**. Ainsi, dès la première page de "la dernière classe" (1), on peut aisément, si on est **lettré en ce sens** aussi, y débusquer un attribut du COD et un sujet inversé-composé. Faut-il parler de "*lettrisation, ou littéracisation à fin d'enseignement*" ?

Une dernière "remédiation" apportée à cet "illettrisme" consisterait tout simplement, pour les formateurs, à indiquer aux enseignants **les références** des quelques ouvrages didactiques dont est invariablement extrait l'essentiel. (2) Je continue à ne pas comprendre que l'on puisse ainsi se permettre de donner sans le dire des éléments d'un livre qu'une partie du groupe aurait pu lire -alors il y a risque de déstabilisation. Mais personne ne l'a lu ; le formateur expérimenté le savait et l'idée qu'il avait du **capital-lectures** de ces enseignants était donc juste. Cela ne peut qu'être déconcertant, préoccupant, et la "**littérature pédagogique**" doit elle aussi devenir un objet de formation se prêtant à l'appropriation progressivement autonome. Pour le formateur comme pour le formé, il y a, là encore, matière à modifier son **rapport à la langue professionnel**, voir la langue comme un "**mode de vie sociale**".

1) in A. Daudet, *Les Contes du Lundi*, Folio gallimard.

2) Cf les Chauveau, Brigaudiot, Giasson, Romian, Tauveron et Schneuwly, incontournables quasi-inconnus.

3) Cf. J. Bruner et *la philosophie de l'école d'Oxford*. Et lire O. Ducrot, *Dire et ne pas dire*, Hermann, 1972

5 - 4 - 4 Illustration du rapport à langue propre au “praticien réflexif”

Pour avoir longuement et à maintes reprises mobilisé ce concept de “**praticien réflexif**”, (1) je ne reviendrai plus, ici, sur ce qui le pose et tente de le définir, avec d’ailleurs toujours une prometteuse ouverture lexicale et méthodologique.

J’inviterai surtout le lecteur à une **lecture approfondie des annexes** qui en illustrent successivement les tentatives de construction individuelle et/ou groupale **dans le cadre de la circonscription**. Tout enseignant en recherche de modification “rationnalisée (sante)” de sa pratique personnelle, ou en recherche des “leviers” lui permettant d’aider un ou des collègues à “**opérer sur soi**” ce type d’opération, est confronté à la difficulté de construire, de **penser- communiquer** par ce moyen fondamental, et in fine, cette compétence professionnelle qui consiste à pouvoir ensuite **appréhender** toute situation socio-scolaire.

Cela suppose de se donner accès aux “**représentations**” (2) **sur soi** dans ce contexte de relations duelles (avec l’élève ou avec le groupe classe) aussi bien que de transactions collectives. Or “*aborder les représentations sous-jacentes à la compétence professionnelle n’est (déjà) pas simple, et la définition de l’expertise pose des problèmes méthodologiques, ontologiques, déontologiques et sociaux.*” (3) Les trois chapitres précédents ont essentiellement proposé une approche ouverte, référencée et mobilisatrice de **cette ontologie** et **cette déontologie minimales**, basiques, attachées à la compréhension et à la pensée éthiques de l’enseignant, elles-mêmes nécessairement contextualisées par une vision du monde qui soit, au sens le plus général - ou **englobant** - porteuse de progrès visant à humaniser la personne dans son rapport à l’Autre. Ce chapitre - ci s’attache plutôt à donner,

en quatre points, quelques éléments de réponses formatives

Premier point : La réflexivité enseignante est complexe et la seule pression hiérarchique n’opère pas sur elle.

Elle est d’abord une aspiration non techniciste à **pouvoir changer dans** sa pratique, qui n’est jamais totalement coupée de la vie “civile” et encore moins du contexte scolaire, deux

1) D.A. Schön, *The reflective practitioner*, New York, Jossey Bass, 1983 et *Educating the reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1987.

2) Cf. ci après F.V. Tochon, *l’enseignant expert*, Nathan, 1993.

3) Idem, .F V. Tochon, p 212

déterminants qu'il serait illusoire de ne pas prendre en considération. Elle est ensuite une aspiration à **savoir changer sa pratique**, c'est à dire à nourrir une réflexion, voire une pensée heuristique permettant des "*procédures de simplification des variables à prendre en compte dans une décision. Non déterministes, (celles-ci) orientent l'exécution vers les voies les plus prometteuses en se fondant sur une grande quantité de connaissances et sont donc liées à la planification.*" (1) Faire l'impasse sur cette **complexité** serait tronquer la réalité et fragiliser les chances de réussite, pour soi-même, ou pour le formé. Comme en thérapie, dont le succès dépend de cette implication de la personne qui a compris la nécessité du "prendre sur soi" et en cultive les dispositions nécessaires. **Le langage sur soi** qui véhicule cette avancée est davantage fait de **clarté psycho-cognitive** et de détermination que de justesse lexicale définitive. Aussi les termes ci-dessus de "*connaissances*" et de "*planification*" ne doivent-ils pas prêter à malentendus : y lire "savoirs" et "programmation" serait erroné, et le sens à donner avoisine plutôt celui de "savoirs en actes délibérés et pouvant être pensés et formulés". En effet, "*la formation sur le mode expositif semble être souvent un discours décontextualisé. En regard, l'expert serait un as du contexte dont la théorie resterait implicite. Enseigner l'expertise par cours théorique semblerait donc une aberration, à moins d'introduire les moyens de procéduraliser les connaissances.*" (2)

Cette complexité d'emblée comprise, sans freiner l'élan initial de la personne **en recherche sur elle-même dans son lien pratique à autrui**, est une première condition, et il est important qu'un retour gratifiant se manifeste dès le tout début de cette posture. Cela correspond à la confiance auto-questionnante (**se fier à**, comme à un miroir discret, non déformant, ni menteur - mais penseur lui aussi) qui ressort des entretiens annexés en **A4** et **A5**. La complexité ne réside pas dans le langage même, dans la "théorie mise en pratique", mais dans le **rapport à cette langue** qui n'est surtout pas une menace pour l'intégrité de soi.

Deuxième point : La réflexivité enseignante répond à des besoins ressentis, identifiés et problématisés.

Donc elle est **résolution de problèmes**. Si, au mieux, ils sont envisagés par anticipation, régulation ou rétro-action, ça n'est pas là le moindre intérêt que présentent les "préparations"

1) A. Tversky et G. Kahneman, *Judgment under uncertainty : Heuristic and biases*. Science, 185 (4157), 1124-1131, 1974, et J.M. Hoc, *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, PUG, 1987, cités par F.V.Tochon, op. cité, p 246.

2) F.V. Tochon, op. cité, p 190

écrites de l'enseignant. (A 22) Cela confirme le fait qu'elle ne se commande pas comme un "programme de travail", avant, ou un "examen de conscience", après, ni une prospective ou analyse d'avant / après séance, par un simple discours descriptif assez "repentant" pour être promissif et manichéen. La réflexivité est davantage une projection consciente et voulue de **soi pour soi**, et l'évaluation de son efficacité se fait par le constat d'un "**mieux être**" correspondant à l'identification par rapport à soi d'un "**faire autrement**" hors du présent :

"Le pédagogue n'accède à une bienfaisante synthèse qu'en quittant la pédagogie pour penser l'éducation du point de vue de Sirius, après coup ou a priori, quand il est dégagé des contingences de l'action elle-même." (1)

C'est la raison pour laquelle un **cahier journal**, ce fameux "outil" (!), trouve toute sa raison d'être quand il se présente, pour l'essentiel, sous la forme d'un continu **marquage personnalisant**, avant, ou après, du rapide déroulé des activités qui y sont consignées. C'est un film fonctionnel en continu, constitué d'images **consciemment prospectives de soi**. C'est aussi pourquoi une séance (leçon) doit se penser en termes de **paramètres de situation** où se projeter ; elle gagne en outre à se contextualiser dans une séquence, un ensemble qui peut être schématique, mais qui lui donne tout son sens en regard des **choix raisonnés** effectués par l'enseignant. **Préparer, c'est donc avant tout se préparer** ; une préparation, est d'abord la préparation de soi à vivre avec d'autres personnes, les élèves, une situation dont on a soi-même pris en responsabilité le choix des paramètres, (**a**) clairement et succinctement exprimés, par un écrit aussi précis et minimal que la marque du sauteur à la perche qui prend en compte ses efforts à réaliser et ses points faibles à compenser. Le risque de difficultés est écrit et repéré par avance, dans tel élément de séance ou surtout dans telle articulation entre deux éléments. Cette **écriture de soi dans l'action visée** est déjà une pratique réflexive en elle-même, et non non un "faire pour voir". C'est pourquoi le formateur doit avoir "à cœur de valoriser" cette "écriture au plus près" qui est très personnelle dans la forme, et n'est **pas seulement la mise en texte d'un cadre rigoureusement pré-établi**.

Quand cette "préparation" ne débouche pas sur le "service" escompté, et quand la vie de classe elle-même est menacée dans sa supportabilité, l'enseignant n'est pas toujours prêt à "problématiser", ainsi que je l'ai dit. Bien au contraire, les pires **difficultés d'enseignement** produisent les "cécités" les plus profondes, la peur d'ouvrir la boîte de Pandore et même le choix de souffrir. C'est dans la victoire à deux contre cette **dénégation** auto-protectrice que réside la réussite du formateur, voué plus que tout autre à **l'obligation philanthropique**.

1) P. Meirieu, *La pédagogie entre le Dire et le Faire*, ESF - Collection "Pédagogies", 1995, note n° 63, p 59

Sequence :

Nombre de séances :

Objectifs généraux :	Compétences : (être capable de)	Connaissances : (avoir compris et retenu)
----------------------	-----------------------------------	---

SEANCE 1 / ...					
Durées	Objectifs intermédiaires / Consignes	Types de situation	Matériel	Tâches / Activités	Remarques / Evaluation
				Elèves / Maître	

Troisième point : La réflexivité enseignante requiert l'établissement d'une relation d'aide spécifique, basée sur la disponibilité et relevant d'une obligation philanthropique.

L'obligation "philanthropique" est **double** : elle marque la fonction de tout collègue enseignant, formateur ou non, à l'égard de ses pairs qui sont eux-mêmes **obligés** vis à vis de leurs élèves. La difficulté est grande, pour un maître soucieux d'éthique, de vouloir "aider" un collègue dont il sait que **sa pratique langagière professionnelle** exprime l'injustice manifeste ou la violence chronique. Qu'un enseignant ne voie ni ne dise, cela appelle une réflexivité à co-construire ; mais si rien ne se produit, le formateur, évité, mal perçu, éprouve une sorte de "**devoir d'ingérence**" - non à fin de stigmatisation, mais à fin de **constat agissant** clair, (1) concret, ce en quoi le **recours à l'écrit** est indispensable. En circonscription, cette démarche est rare, requise surtout à l'intention de collègues chevronnés ou de débutants recrutés sans formation, sur "liste complémentaire", et auxquels l'expérience parentale (des "quadra") a fourni trop d'absolues certitudes et routines éducatives. Voici ce que je **ds**, à mon sens, écrire à une enseignante qui était dans ce cas et en ZEP :

Bilan des 4 entretiens ou entrevues intervenus entre le 16 et le 30 septembre

Afin de ne pas d'emblée compliquer votre posture et de vous laisser prendre vos marques au milieu de vos élèves, je vous avais proposé d'attendre deux ou trois semaines pour procéder avec vous à l'analyse de temps de classe vécus en ma présence.

Ce jour du 30 septembre, étant passé dans l'école à 11h35, et estimant avoir été non ou mal entendu antérieurement, je juge indispensable, par souci d'objectivation constructive, de noter clairement le constat que vous faites, et dont la prise en compte fait à mon sens partie intégrante du suivi de votre entrée dans le métier.

En réponse à mon interrogation au vu de votre toute nouvelle disposition des tables (par groupes de 3 ou 4 avec des élèves se tournant le dos et/ou se trouvant placés de 3/4 par rapport au tableau), vous avez estimé "*que*

- de toute façon c'est une classe (très faible)* qui a été constituée ainsi volontairement,
- quelles que soient la méthode et la disposition, c'est une classe bruyante avec au moins 3 ou 4 perturbateurs (2)

- le conseiller pédagogique (à savoir moi-même) veut imposer sa méthode (sans tenir compte des réalités), que vous avez le droit d'effectuer vos propres choix, et que de toute façon il y a "un problème entre nous" (je cite toujours).

A mon sens, c'est effectivement à vous-même qu'il revient de trouver la pratique de classe qui vous convient et de la stabiliser au mieux, avec ou sans la guidance des conseillers pédagogiques ; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle je vous avais laissé "le temps d'entrer dans vos murs" et en relation avec votre groupe d'élèves.

Pour rappel, je vous avais alors invitée, le 16 septembre

1) à considérer l'importance

- de la réunion de parents qui vous installait comme titulaire de la classe, et non comme débutante affichée,
- de la stricte régulation de la communication dans la classe qui, successivement, dépend directement de la mise en rangs, du retour au calme dans les escaliers, de l'entrée en classe, de la prise de parole par main levée, et du silence exigé durant les tâches individuelles ; (...)

1) Cf. N. Pazery, "Répondre à côté de la question", Recherches sur le Français parlé - Université de Provence, 1983.

2) Ici un "acte de langage" articuland des segments "constatifs" et "performatifs", cf Austin, *How to do Things with Words*. Oxford, Clarendon Press, 1962. Trad. *Quand dire c'est faire*, Paris, Le Seuil, 1970

Le ton se veut **intransigeant mais juste**, objectivant (?), à la fois affirmatif et évitant les qualificatifs pouvant mener à y voir un a priori et de la malveillance. Ce **parti pris** calculé mais non calculeur, programmeur mais non programmé -non pas dans un sens véhiculant exclusivement de la négativité, mais dans la **forme-** est en fait bâti de **choix linguistiques** qui m'inspirent à moi-même du doute et qui mériteraient sans doute une analyse critique à fin de **formation des formateurs**. C'est mon propre rapport à la langue qui s'en trouve ici profondément travaillé, celui de ma collègue débutante n'en étant, à mon sens, qu'à son anté-début. Le lecteur y verra peut-être une implacabilité stérile, car le discours se poursuit, trop **concrètement injonctif** peut-être, dans le but mal calculé, peut-être, de provoquer une réaction signifiante produite par des arguments en appelant, en quelque sorte, au double "*jugement d'utilité et de beauté*" (1) auquel je recours si souvent en "positif". (A 12) Mais :

2) Je vous conseillais aussi

- de ne pas passer trop de temps au tableau en situation collective frontale et de plutôt placer les élèves en situation d'activités,
- d'accorder davantage d'autonomie aux plus âgés, à savoir les CMI,
- de vous appliquer à enseigner toutes les disciplines dans leur complémentarité et leurs alternances souhaitables, sans oublier celles d'expression (chant, poésie, arts plastiques, débats, qui motivent le mieux les élèves défavorisés),
- de ne pas surcharger votre travail de préparation écrite pour mieux penser les préparations matérielles, et donc de prendre appui sur les manuels,
- de baser votre journée d'enseignement sur un maximum de 4 séances à objectifs notionnels, en accordant beaucoup d'importance aux activités intersticielles,
- et de veiller à donner aux élèves le sentiment d'avoir quotidiennement à s'appliquer sur le cahier du jour et à retenir des leçons simples mais précises et régulières.

Je vous avais par après mise en garde contre une disposition des tables qui isole et disperse, et vous avais conseillé d'essayer une disposition en U qui rapproche et permette

- d'instaurer cette communication horizontale qui fait qu'une classe est véritablement un groupe,
- de mettre en place un fond de classe et/ou des marges susceptibles d'accueillir des activités autonomes silencieuse et régulatrices.

Ces quelques éléments ne constituent pas une "méthode" mais, sans aucun doute, assurent des points d'appuis qui permettent à l'enseignant de créer les conditions de son enseignement. Je souhaite vivement que cette disposition des tables puisse vous convenir si tel peut être le cas et, surtout, qu'elle permette à vos élèves d'apprendre, et d'être actifs sans pour autant être trop bruyants.

Dans le but de tenter, comme il se doit, de mener à son terme la tâche qui m'a été confiée par Monsieur l'Inspecteur, je sollicite une prise de rendez-vous me permettant d'assister à une matinée de votre classe et de vous aider, dans la mesure du possible, à expliciter les questionnements qui pourront s'avérer incontournables.

Dès après, mon collègue se mettra à votre disposition. Bien cordialement.

MC

* *Je tais l'expression employée* *

* "Classe de déchets"

Voilà, concrètement, et in extenso, l'**exemple ultime** de ce que peut nécessiter, par le biais de **l'écrit**, l'obligation philanthropique d'ingérence. Contrairement à ce qu'a cru l'enseignant, ce

1) Cf. C. Dejours, "La reconnaissance au travail", *De la reconnaissance à l'estime de soi*, Sciences Humaines n°131, 2002, p 25

texte, comme le suivant, ne sera pas donné à lire à l'inspecteur, **autonomie oblige**. Mon deuxième texte, écrit après une "matinée de vie de classe menée comme une guerre de tranchée par un général autiste", puis après un entretien tourmenté qui révéla de l'angoisse, produisit des excuses superflues puis le silence, insistait davantage encore sur le **respect de l'intégrité morale de l'enfant et de soi-même** (épargner l'enfant, c'est s'épargner) :

(...) La pénibilité éreintante de cette "vie" de classe vous amène à devoir aujourd'hui entamer des remises en cause concrètes. (...) Vous désignez ce point de questionnement par "manque d'autorité" et commencez peut-être à réaliser, ainsi que je vous l'avais dit avec insistance, que cette "autorité" relève de la réussite d'une relation à construire, plus que d'un pouvoir autoritaire (menace, chantage) à imposer à n'importe quel prix. (...) Vous avez commencé la journée en égrenant froidement à voix haute les notes sur 20 obtenues par chacun d'eux. La matinée ne se limite pas à une somme d'exercices rébarbatifs (dont le sens ne leur est pas donné). (...) Exemple de trame de matinée (...) Votre relation à la classe va évoluer très rapidement, car en avez sans doute largement les moyens. (...)

Puis il y eut une **porosité relationnelle** entre ce débutant et ses collègues ; une animation pédagogique m'a ensuite permis de le solliciter sur un mode gratifiant à propos de ce qu'il avait écrit en littérature, et des entretiens ont alors pu se dérouler, selon des interrogations réellement ressenties et exprimées avec confiance. Une carrière était lancée ; cela m'avait demandé beaucoup de **disponibilité**, avait aussi beaucoup questionné... ma compétence.

Quatrième point : La réflexivité enseignante se développe d'autant mieux qu'elle est suscitée et entretenue par une pédagogie différenciée appliquée à la formation des maîtres.

Un enseignant débutant ou en recherche sur le fond préférera l'**oral qui n'engage pas**, qui ne suit pas même une visite support ; un autre préférera se donner un peu de recul et (se) confier quelques lignes de retour éclairant sur lesquelles greffer les choix fondant les pratiques suivantes ; un autre encore attendra le "**compte-rendu écrit**" du visiteur sans avoir senti le besoin d'un échange d'après séance -parfois fastidieux, parfois libérateur- ; un autre enfin tiendra à cette mise au clair instantanée et aura à coeur de revenir longuement, par écrit, sur le texte qui lui est adressé. Le tout est dans la **clarté** de conventions devant pouvoir s'installer spontanément, et cela n'est pas sans rappeler la nécessaire "**régulation de la locution**". (1)

1) H. Sacks, E.A. Schegloff, G. Jefferson, *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. Language, 1974, cité par J. Gérard-Naef, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1987, p 33

5 - 4 - 5 Illustration de l'utile *pérennisation* de la formation initiale à la communication

Grande est la difficulté qu'ont la plupart des enseignants à **communiquer en grand groupe** ou de façon institutionnelle, habitués qu'ils sont sans doute, par leur profession, à n'avoir que des enfants comme "interlocuteurs", ou plutôt comme "**auditeurs**" **parlant sur commande** et de façon très normée, évaluée sur le champ. Cela est d'autant plus remarquable que les pauses - café des animations pédagogiques et autres stages, sont autant d'**extraordinaires** moments (au sens fort) d'échanges en petits groupes qui sembleraient pouvoir ne jamais finir. Il y a là une grande frustration, mais aussi une difficulté à s'exprimer et débattre dès l'instant où une quelconque **régulation** se met en place. Et un temps de mise en confiance est nécessaire. Dans un tel contexte, il est vrai, "*l'étudiant (attardé) en sciences de l'éducation n'est pas un étudiant comme les autres*" (1) et il suscite **une profonde mé (dé)fiance**.

Cette retenue vaut pour l'écrit dont la production la plus grande s'arrête aux longs **comptes-rendus** de conseils d'école, de maîtres ou de cycles, rédigés en un "style" succinct, bâti de phrases à la fois nominales et vides de personnages sujets. On y **prend acte** avec précision, comme on tient un registre dont envoyer le double de chaque page, mais la mise en perspective, collective donc, n'est guère usitée. **L'écriture n'y engage pas** et ne se donne pas à lire d'un acteur à un autre. C'est la raison pour laquelle, ainsi que je l'ai dit, la rédaction des P.P.A.P. me semble constituer une avancée aussi grande. Cet état de fait justifie dans ma pratique de formateur comme dans la constitution des annexes présentées, le recours à des éléments d'**écriture partagée**, je veux dire d'écriture personnelle, d'abord -ce qu'est toute écriture à proprement parler- et se confrontant pour s'enrichir ensuite. Pour l'essentiel, il m'a semblé que le **rapport à la langue** qu'il convient de susciter chez les étudiants professeurs des écoles et qu'il faut préserver ensuite, repose sur deux bases complémentaires :

- **Une langue de conceptualisation partagée** : elle ressort en A 25 de l'élaboration parallèle de trois mémoires de PE2 dont je m'étais évertué à faire en sorte que se rapprochent jusqu'à se compléter les problématiques qui les sous-tendaient, toutes trois ayant pour visée commune "**l'apprentissage de l'écrit dès la Maternelle**". Les bases conceptuelles furent établies de concert, un peu comme hors stress d'avant examen, et comme ces faits que le scientifique étudie "*seulement pour les connaître, d'une manière absolument désintéressée*".(2) Régulièrement, certains apports venaient momentanément en contredire

1) L. Marmoz, *Bruits intérieurs -En 1976, des enseignants en sciences de l'éducation parlent de leur métier...*, Caen, CUFÉ - CERSE, 1991, p 136

2) E. Durkheim, *Education et sociologie*, PUF Quadrige, 1993p 71

d'autres, et les jets d'écriture que ces bases co-construites permirent purent ensuite donner lieu, systématiquement, à des exposés respectifs qui étaient **d'autant plus constructifs que plus ils étaient incomplets**, et plus ils suscitaient de collaboration interactive entre les trois étudiants. Cela valait pour le sens et le fonds, sachant que j'avais d'emblée minimisé les questions de forme (orthographe et syntaxe), de la correction desquelles je m'étais avant toute autre chose porté garant : viser à l'essentiel, et ne surtout pas induire cette **inhibition** que les questions de forme produisent si aisément ! Néanmoins, bien entendu, et autant que faire se peut, il est très utile pour chacun de conquérir la parfaite tranquillité d'esprit qui tient à **la maîtrise d'un langage écrit normé** ; aussi cet atelier d'écriture a-t-il en outre beaucoup gagné à ménager des temps d'**échanges duels** sur ce champ de compétences qui n'est jamais totalement évacuable.

La compétence ainsi construite est bien celle du "*praticien réfléchi*", (1) capable de se renvoyer **une image verbale analysable** de ce qu'il pratique après que l'on ait d'abord, pour soi, pour lui, et pour les élèves, activement participé à ce renvoi d'image en actes. Elle est aussi bien à l'opposé d'un "niveau" d'acquisitions au-dessous duquel il y aurait incompétence provoquant panne, que d'une "**sous-condition**" **auto-entretenu**e par un évitement recherchant une sorte de préservation, illusoire tant que l'on est responsable d'enfants.

Il arrive effectivement que la souffrance de l'enseignant soit telle qu'il ne sache, ne veuille, ne puisse plus **ni penser ni dire** sa vie professionnelle : les pressions de la classe, des collègues, des parents, de l'inspection ont été telles qu'il est, ou estime être, une "exception", celui qui n'a pas eu de chance dans ces interactions négatives cumulées. **La langue en ce contexte est pour lui une menace**, et l'exigence de l'explicitation est trop lourde pour lui.

Il fait partie de ces personnes psychologiquement fragilisées, qui "*disent qu'elles ont suffisamment souffert et éprouvé de privations pour avoir le droit d'être dispensées de nouvelles exigences, qu'elles ne veulent plus se soumettre à aucune nécessité déplaisante, car elles sont des exceptions et comptent bien le demeurer.*" (2)

Cette "*prédisposition au dédommagement*" (3) transparait à mon sens en partie dans la non implication manifeste lors de temps de formation continue ; elle demande alors moins une pression ou une insistance directe, que de la disponibilité et **maints détours discursifs**. Cette

1) D.A., Schön, 1987, op. cité

2) et 3), S. Freud, "Quelques types de caractère dégagés par la psychanalyse, p105-136, *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, 1993p 108-109

posture mentale peut aller jusqu'à faire dire : "*je ne veux plus d'élève, je veux qu'on me fasse faire autre chose*", ce contre quoi l'administration manque de **moyens rhétoriques**. Ce refus de **la parole de négociation**, sans être toujours aussi catégorique et enfermante, fait souvent suite à des expériences malheureuses et trop longues, par exemple menées en Cours préparatoire, en Classe d'Intégration scolaire, en prolongement de formation initiale, et surtout peut-être en ZEP (où l'indemnité est souvent vue comme un dédommagement).

Ce refus de **dire pour penser ensemble** transparait dans les deux enquêtes et la consultation en école (A 1, A 7 et A 5) ; il est tantôt plus ou moins fidèle **sur le fond** à une réalité dramatisée, et tantôt, **dans la forme**, atténué par un humour difficile à traduire.

En tout état de cause, ce qui **s'échange** en formation initiale et durant l'accompagnement de première année d'entrée, montre que le séjour définitif sur le (dans) terrain mène rapidement les enseignants à ne plus disposer que d'un rapport à la langue professionnelle qui se manifeste "à l'économie" et comme une faculté s'amenuisant. Cette pérennisation de la formation initiale en matière de communication, pour **conceptualiser** aussi bien que pour **exprimer-analyser** peut constituer un objectif déterminant pour des débuts assurés. Mais la forme du suivi évaluatif des étudiants PE n'est pas toujours, dans la forme qui lui est donnée a priori, propice à l'auto-construction sociale d'un rapport à la langue professionnelle, et stabilisé comme un processus constitutif d'une "**réflexivité réflexe**" : entretien précipité d'après séance, lecture d'un rapport ou compte-rendu écrit à la 3^e personne et validant, ou non, la capacité à mener cet entretien. Alors que le module "**écriture du mémoire professionnel**" est en sursis, on peut appréhender le manque d'écriture professionnelle autonome, dont la "valeur" tient autant dans l'opportunisme **fonctionnel** que dans la réponse **formelle** à une attente institutionnelle empêchant la lecture / écriture comme action-recherche créatrice.

En **A 18**, on mesure toute la "qualité" et toute l'importance de cette écriture adressée sans avoir été demandée, donc **par besoin**, et qui se pose comme une attente non institutionnelle d'**interaction réflexive**. C'est pourquoi l'écriture par entrées larges (**A 24**) ("*réussites / difficultés*" ou "*relation éducatives / moyens (pédagogiques) / contenus (didactiques)*") pour **échanges et lectures en navettes** est si spontanément pratiquée à la sortie de l'IUFM. C'est donc **en ateliers** qu'à ce niveau peut d'abord "*s'enseigner l'expertise*", et se "*procéduraliser les connaissances*" (1) propres à établir pleinement cette compétence : un **penser** non dû qui **meut**, agit comme interface entre l'obligation philanthropique parvenant à l'enseignant et celle qu'il cultive sans relâche, tel un "**cahier journal éthique**" qu'il tiendrait mentalement.

1) F.V. Tochon, op. cité, p 190

5-5-5 *Le rapport à Langue de l'élève comme base de sa réussite scolaire*

A relire les nombreux documents annexés qui montrent le "travail" des élèves, (A8 et a) qu'ils soient en situation de difficulté le plus souvent définitive, ou en situation de réussite glorifiée, à relire également ceux qui montrent le langage écrit du maître comme intervention procédurale sur ces manifestations de "tâcheronnerie" scolaire, si obligatoirement pratiquée qu'elle masque les erreurs significatives, on constatera que le rapport à la langue de ce dernier n'est pas sans corrélation -c'est bien le moins que je puisse dire, faute de l'avoir véritablement "démonstré"- avec celui de l'enfant : la propension à **stigmatiser** en présence de témoins, ou au contraire à **accompagner verbalement**, en gratifiant -voire en survalorisant le moindre progrès, ne peut être sans effet sur la construction des représentations enfantines de la langue comme moyen d'expression, d'interaction ou/et de conceptualisation.

En tant que pratique socio-culturelle de référence, **l'énonciation** par laquelle l'enseignant donne une image de lui, reçue et ressentie par l'élève en situation **publique**, est déterminante. Elle est, pour celui - ci, **dé** ou **re-** personnalisante, autant que peut l'être, plus directement, la **confrontation** à l'apprentissage de la lecture proprement dit. Ces deux facteurs sont ici retenus comme fondamentaux, bien avant le facteur socio-culturel dont l'école n'a pas à entreprendre la mesure et encore moins le procès. Les choix **éthique et pédagogique** que cela suppose ont pu, avec prise d'appui sur les consultations ici rapportées, devenir deux leit-motives de la formation en circonscription, avec la précieuse collaboration (cautionnante, notamment) de deux professeurs de Français de l'IUFM, dans le cadre insuffisamment globalisant de la problématique de **l'illettrisme**. (1)

5-5-1 *Du rapport à la langue de l'un au rapport à la langue de l'autre, et inversement*

Qu'il s'agisse de l'élève en proie à l'échec, ou de "*l'homme en proie aux enfants*" qui, naïvement "*parvenu (à) une maturité dogmatique et déclamatoire*", (2) est raillé par ses élèves, leurs rapports à la langue respectifs s'entretiennent et s'influencent **mutuellement**, tout comme "*la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur et le travail de l'éducateur sur cette résistance*". (3) Le rapport à la langue magistral et

1) Cf le nouveau site ressource ministériel : <http://www.bienlire.education.fr> : "Prévention de l'illettrisme et élève en difficulté de lecture : des pratiques pédagogiques, pratiques de lecture, pratiques d'écriture."

2) Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, Préf. Robert Petitjean, réed. Magnard, 1986, cité par P. Meirieu, *La pédagogie entre le Dire et le Faire*, ESF, 1995, p 54 - 55

directement les actes de langage qui le manifestent, en **situation** orale ou d' **évocation** écrite, (1) ne peut que "travailler" celui que l'élève a commencé à se construire depuis sa naissance, avec toutes les inégalités que cela suppose et que l'Ecole ne doit ni reproduire ni aggraver :

être sifflé comme un chien dans un supermarché, interpellé négativement par de brèves interjections, n' avoir pas de retour verbal en écho à sa propre production et encore moins l'occasion d'être interlocuteur dans un compte-rendu à deux ou un dialogue informatif /. argumentatif, n'avoir pas non plus **accès au langage** comme culture transporteuse de chansons offertes ou de l'écrit raconté-joué, (2) ou, au contraire... avoir entrevu / reçu tout cela dès la première année de sa vie. Tel est l'**amont psycho-social** du rapport à la langue enfantin, ébauche que l'Ecole doit avant toute chose **accueillir au mieux**.

A la suite de cela, le langage du maître sera-t-il une arme de **pacification** ou une invitation à l'échange, une mise en sons, froide, de textes anonymes, de discours neutres non destinés, d'injonctions sans répliques, de jugements arbitraires, ou au contraire une mise en voix de "régalades culturelles" partageables, dont le réjouissement commandera impérieusement de mobiliser tout ce qui pourra permettre d'y aller plus loin, ou plus "haut", ou mieux ?

Dans des petits mots sauvages ou spontanés, comme "*taisez-vous*" (écrit sur ardoise et montré en silence aux camarades), "*maître, je vous aime très très fort*", ou "*maître, je vous remercie de m'avoir appris à écrire des contes*", les enfants se sentent investis d'un **droit de dire et d'écrire** qui leur vient tout droit de la posture verbale du maître et du vécu de la classe. S'il est à présent reconnu comme étant prépondérant dans les apprentissages, ce vécu interactif l'est tout autant pour l'appropriation de cette "**socialité**" ou "**autonomie**" que les enseignants de la circonscription ont désignées comme très déficitaires (A 7) Cela s'apprend donc, et...s'enseigne. Qu'en conseil de classe le maître s'asseye en marge ou au milieu des élèves, et qu'il lève la main pour demander la parole au "président" du moment, et le tour est joué : ce rapport à la langue, qui intègre l'horizontalité du **droit de s'exprimer** avec possible équidistance entre les personnes, est clairement et efficacement **enseigné**, mis en signes forts. Ce droit sera mis à profit, dans les formes assimilées, pour l'enseignement disciplinaire, et notamment celui de la lecture qui, dès lors, ne se fera plus à l'égard d'enfants **isolés en collectif**, seuls avec leur gomme. Ceci étant institué, le processus d'apprentissage pourra se faire avec un maître davantage sollicité, disponible, et par les interactions (3)" permettant les

1) M.E.N. Programmes de 2002 Les deux grands types de verbalisation : en situation / d'évocation.

2) P. Meirieu, "Le récit et la construction de la personnalité", *Les enjeux actuels du théâtre*, CRDP, Lyon, 1994

3) P. Meirieu, *Apprendre en groupe ?*, 2 tomes, Chronique sociale, Lyon, 1984

résolutions de problèmes rendues nécessaires par :

CES "*moments pédagogiques (...), (1) instant(s) où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, échappe à son pouvoir, ne comprends pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la "collectivité apprenante"...*" (2)

Ce moment est inclusion d'un "temps linguistique". L'humiliation est toute relative et de courte durée quand, dans sa **langue ingénieuse**, le maître sollicite le **talent d'apprentissage** de l'enfant qui se développe et se réalise à travers la sienne à lui, indissociable de ses processus de pensée anticipatrice. Cette pratique communicative qui, de part et d'autre, intègre au flux verbal échangiste la possibilité d'un **écart ou blanc sémantique momentané** - voire en guette l'apparition par intérêt ainsi entretenu - génère une sorte de **rapport à la langue commun** qui peut tout ouvrir, tout permettre, pour parvenir ensemble, en toute connivence, à une petite avancée définitive et déterminante. Le **langage** de l'un est dans la **pensée** de l'autre, et c'est, en une situation clé, par **l'estime de soi**, qu'ils produisent le même mouvement de "marche en avant". Se comprendre **mieux (a)** pour mieux comprendre le monde, et du coup s'en comprendre mieux encore, dans les limites fixées par un inconscient néanmoins "convoqué" : c'est la voie spiralaire de la **construction du sujet**.

5 - 5 -2 De trop rares moyens pour co-construire par la langue l'émergence du *Je*

L'Ecole réelle est ce qui se produit **entre l'élève et l'enseignant**, par-delà le fait que la situation collective opacifie l'interaction. La langue doit ici déployer toute sa force pour qu'une parole adressée au groupe puisse aussi directement concerner chacun des enfants, et ce moyen fondamental d'éviter la "**difficulté scolaire**", la rupture de ce lien, mentalement co-continué malgré sa discontinuité formelle, trouve un appui concret et symbolique dans "**l'objet - rencontre**" dont le choix approprié fait la force de la situation pédagogique créée. La chose peut être un objet pré-texte, (A 14, Cf. *le projet de Mme H. "de l'arbre du verger à l'arbre extraordinaire, âme de l'école"*, etc.) ou déjà un discours comme objet "poético-phatique", (A 17) ou, plus tard, un objet texte mis en partage. (A 13) (a)

1) et 2) P. Meirieu, *La pédagogie entre le Dire et le Faire*, ESF, 1995, qui, insistant sur la "*non linéarité du temps dans l'action pédagogique*", renvoie pour le concept de "*moment pédagogique*" à R. Hess et G. Weigand, *La relation pédagogique*, Armand Colin, 1994, p 110 et 138, et pour le concept de "*moment*" à H. Lefebvre, *La somme et le reste*, Méridiens Klincksieck, 1989. Cf P. Meirieu, op. cité, note n° 54, p 55.

Le comportement de D. s'était amélioré Lundi et Mardi.

Pas contre, la fin de semaine fut dure. Il a repris mauvaises habitudes c'est à dire :

- m'écouter qu'à moitié quand on lui fait une remarque
- décide de ne pas travailler (ce matin)
- dérange les autres enfants quand ils travaillent en chantant, marmonnant ou rangeant son casier au lieu de faire l'exercice.
- reprend sur le bureau ce que je lui avais confisqué.

À la fin de cette journée, D. s'est calmé et travaillé sérieusement.

Cet écrit aux parents est une procédure qui fait suite, sans aucun doute, à un contrat passé entre eux et l'enseignant, chacune des deux parties tenant à montrer que, comme son statut le veut (parent ou enseignant), il se préoccupe du COMPORTEMENT de D. et... "s'en occupe". Cet écrit serait processuel si, non pas simple relevé de faits, il introduisait des variables éducatives ou pédagogiques. Quelles conséquences peut avoir cette unanimité dans l'injonction de "travailler" et de "ne pas déranger" ?

Réponse des parents en retour, même page

Suzanne a votre courriel prend Note du
comportement de d. - qui encore une fois
le slogan de Nous s'occupe de lui immédiatement
Vous verez Vendredi sans faute à 16h30
Salutations les plus honnêtes

Lundi 23 septembre

②

Aujourd'hui ton comportement en classe et pendant la récréation était pas acceptable. L'école n'est pas un lieu où l'on vit ses propres lois. Il y a des règles (dans le règlement intérieur) et tout le monde doit les respecter.

L'école est aussi un lieu où l'on doit se sentir bien pour apprendre dans de bonnes conditions. Si tu cries pour parler, te lèves pour aller "attraper un camarade" et lui faire mal, je ne peux pas l'accepter. C'est pourquoi je t'ai écrit cette lettre qui restera entre nous, à condition que tu ne recommences pas.

Par contre, j'ai aussi remarqué que tu t'étais très bien comporté pendant la séance d'histoire. Tu as participé en levant la main, tu as fait de bonnes remarques. Essaie de garder ce comportement dans les autres matières même si tu as plus de difficultés. Je suis là pour t'aider, ne l'oublie pas.

La maîtresse.

Signature de D.

Cet écrit de début d'année, qui a l'élève pour unique destinataire est à mon sens très rare. Particulièrement bien rédigé, compte-tenu des compétences de l'enseignant, il vise à un contrat possible, à une prise de conscience en différé, il vise à procéder à une évolution de la relation élève-maître-classe. Au contraire d'une procédure inscrite dans la production écrite archétypale de l'enseignant -écrit procédurier-, cet écrit est directement le produit d'un savoir/vouloir faire personnel en gestation, prometteur s'il mène à quelque succès ou -hypothèse peu plausible- s'il trouve à être valorisé à l'occasion d'une évaluation professionnelle ou d'un échange formatif. Par opposition à l'écrit procédurier, qui lui succèdera dès le mois suivant (novembre) il peut être désigné comme "écrit processoriel."

Dictée à l'adulte à partir du langage oral sur le fond marin de la veille.

R97 M: *Aujourd'hui, on va écrire un petit texte qu'on collera ensuite derrière ta jolie mer. A ton avis, pourquoi va-t-on faire cela?*

M: Maîtresse
E: Elève

R98 E: (silence) Ben, je crois que c'est pour montrer à mon papa et à ma maman que je travaille bien.

R99 M: *Oui, mais qu'est-ce que tu penses que vont faire tes parents lorsque tu vas leur montrer ton travail?*

R100 E: D'abord, je suis sûr... ils vont regarder ma peinture!

R101 M: *Ils vont peut-être te demander ce que tu as fait..*

R102 E: (Jason réfléchit) Ben, je pourrai lire le texte pour expliquer.

R103 M: *Alors, maintenant il faut l'écrire ce texte, comment va-t-on bien pouvoir faire..*

R104 E: Je prends une feuille et j'écris mon nom dessus parce que c'est mon travail!

R105 M: *C'est bien, et après?*

R106 E: Y'a un truc qui m'embête... (silence)

R107 M: *Qu'est-ce que c'est? Vas-y, dis-le moi. Je t'écoute.*

R108 E: Je sais pas trop écrire tous les mots.

R109 M: *Si tu veux je peux t'aider.*

R110 E: Oui... euh... tu voudrais bien écrire?

R111 M: *Si tu veux. Attends, je prends une feuille et un crayon. Voilà, je suis prête!*

R112 E: Alors... c'est l'histoire d'Arc-en-ciel.

R113 M: *Attends Jason, hier lorsque tu m'as expliqué ce que tu avais fait, est-ce que tu m'as raconté une histoire?*

R114 E: Ben, non.

R115 M: *Et bien, aujourd'hui je veux que tu m'expliques, comme tu l'as fait hier, ta peinture. Comme ça, avec le petit texte, tes parents comprendront plus facilement ce que tu as fait.*

R116 E: Sur une toute grande feuille blanche accrochée au mur, et ben j'ai fait la mer.

R117 M: *Attends Jason, parle moins vite car tu vois tu m'as dit beaucoup de choses mais je n'ai pas eu le temps de tout écrire. Ecoute, je vais te relire ce que j'ai déjà écrit: Sur une toute grande feuille blanche.*

R118 E: (Jason réfléchit un petit moment) J'ai fait la mer d'Arc-en-ciel. Ah oui, j'ai oublié de te dire que la feuille elle était accrochée au mur.

R119 M: *Ce n'est pas grave, regarde on peut rajouter ce morceau de phrase où tu veux. Je vais écrire cela sur une petite bande de papier et on la rajoutera au bon endroit dans ton texte.*

R120 E: (Jason semble soulagé)

Ce moment d'**éducation culturelle** participe d'un même pari, de l'adulte, de l'enfant et du groupe, sur la valeur de la langue comme vecteur d'un "penser ensemble", d'une "âme" gagnée et se liant par la "chose" en question : "*Le lien par les choses est un lien d'âmes, car la chose elle-même a une âme, est de l'âme*". De cette "âme" peut naître le "**Je**". (1)

Le principe didactique ci-dessus mis en évidence, selon lequel le "**temps pédagogique**" n'est pas linéaire mais discontinu, ou qualitativement hétérogène, est central. C'est lui qui, en situation d'apprentissage effectif, nous incite à donner à l'enfant du champ dans le groupe, afin qu'il puisse s'y construire par **individuation**. Si le groupe est indispensable, ce n'est pas au titre d'un climat tantôt tout fusionnel et tantôt tout isolationniste. Que sont ces "situations collectives" dans lesquelles tous les élèves pointent leurs sens vers un support qui n'est pas un référent mais guère plus qu'une consigne **sans projet du groupe ni de la personne**, et qui, pour le reste du temps -long-, les isolent en une tâche silencieuse et non confrontante ? Enregistrés puis donnés à visionner à de petits groupes d'enseignants à communication semi-intime, ces "terrains vagues" de l'espace Ecole révèlent toute leur pénible, voire cruelle, absurdité. Ce sont les **terrains vagues du non dire** où les tables individuelles peuvent partir à vau-lau, "sans dommage", puisque sans espoir entrevu de **devenir soi pour agir comme Je**.

Ce principe nous commande d'échanger des "**emplois du temps**" (a) de journée et de semaine qui permettent de réaliser cette nécessaire mise à disposition de plages constructrices à l'enfant et au groupe, alternativement. Ces plages, avec leurs moments qui comptent tant, se planifient sur papier, mais surtout elles se pensent, autant par les élèves que par le maître, et chacun s'en empare pour vivre sa journée. Si elles peuvent se penser, c'est qu'elles peuvent être mises en mots et se dire, et c'est par cela même que **l'évaluation de soi pour soi**, ou l'estime de soi, peut se construire. Du penser-dire des valeurs en soi à celui des valeurs de référence pour un **moi avec les autres**, le cheminement n'est pas direct ni automatique. C'est la perception par l'autre, exprimée plus que ressentie, supportable et non systématiquement conflictuelle, qui est à même de pouvoir conduire le sujet du **sentiment de soi** à celui d'**être quelqu'un**. C'est l'estime de soi gagnée dans l'interaction avec l'autre qui fonde une image de soi capable de porter en avant son langage et de continuer à le développer.

D'où l'importance pour l'enfant d'un rapport à la langue qui **concurrence la violence**, appelle "**la**" culture, et le mette spontanément en situation protégée ou régulable de pouvoir se dire, s'entendre dire et se dédire, s'entendre contredit en un jeu de visions échangées qui ancre **l'image de soi** dans un réel où trouver place **activement**.

M. Mauss, *Essai sur le don*, in *Sociologie et Anthropologie*, PUF, 1968, p 160.

Rythme de vie

Classe de Mme HOULBREQUE

24 grands & 10 moyens

	lundi	mardi	jeudi	vendredi	samedi
08h30	ACCUEIL : Découvrir le monde - exploration du monde, de la matière - éducation à l'environnement apprendre à vivre ensemble.				
09h00					
09h30	Découvrir les fonctions sociales de l'écrit se familiariser avec le français écrit activités graphiques.		Agir et s'exprimer avec son Corps vers athlétisme = 1 ^{er} trimestre vers gym = 2 ^{ème} trimestre		
10h00	Salle de Sport, agir s'exprimer avec son corps apprendre à vivre ensemble		RECREATION		
10h30			Jeux chantés		
11h00			Découvrir les fonctions de l'écrit....		
11h20			Voix - Ecoute		
	Découvrir les Fonctions Sociales de l'écrit - se familiariser avec le français écrit . activités graphiques				
	Jeux chantés dances rythmiques				

13h30	ACCUEIL : dans la cour
13h40	ECOUTE d'une oeuvre musicale
14h00	grands essentiellement : Eveil à la pensée logique, découverte des formes & grandeurs, approche des quantités et des nombres
15 h00	moyens : décloisonnement RECREATION
15h15	
16h00	Sensibilité, création, imagination, fabrication plastique.
16h30	

Pourquoi ne parle-t-on que d'**exercices réussis ou non** en Français et en Mathématiques -même si *l'exercice* a toute sa place à l'école (1) - ou que de concentration admirablement docile et trop longtemps non problématique, ou de "**troubles de la conduite et du comportement**" -"graves, sévères, profonds"- qui ne sont en fait que le refus de certaines conditions de "la" vie scolaire, ou l'incapacité à les supporter ? (a)

A titre d'anecdote (?), le cas de cet autre élève de CE1 d'**une grosse école disposant d'une large équipe**, d'aides-éducateurs et d'intervenants municipaux. En raison de son comportement "a-social" de déambulation, non obtempération, non respect de l'adulte, il est exclu d'une classe vers une autre puis une troisième, est reconnu ensuite comme ne souffrant d'aucun handicap "reconnu et répertorié à ce jour" -mais tout progresse- et intègre finalement la C.L.I.S de l'établissement -une chance !- tout en sachant "**remarquablement bien lire...**" Pour échapper à ce type d'intégration, il ne lui a manqué qu'une partie de ses facultés langagières. Un rapport à la langue prenant appui sur celui, pédagogique, de l'enseignant, lui aurait évité de connaître un tel... destin. Quelles situations d'expression - communication dans ces classes dont les enseignants **s'évitent** ? Une telle question relèverait de la "provocation".

Que n'échange-t-on plus souvent, comme le permet la circonscription, à propos des modes d'observation de **la vie sociale infantile** que quasiment tous les enseignants pratiquent systématiquement ou spontanément, sinon par obligation ? L'observation "*des contraintes affectives, des comportements et des échanges langagiers*", (2) par le biais du "sociogramme-cible", par exemple, permet, quand elle est quelque peu formalisée, des **échanges de pratiques et de jugements** remarquablement instructifs.

La **non linéarité** du "temps scolaire", donne tout son relief à la "communication scolaire qui le met en musique", et elle permet des temps différents dont certains ne sont pas pris en compte et surtout ne sont pas considérés comme objets d'enseignement. L'enseignement se suspend quand se pose le crayon, et le papier attend, le temps d'une "articulation entre deux séances" qui n'a pas de valeur scolaire en elle-même. Erreur. Ces temps **font** la vie de classe et donc construisent l'enfant, car le **langage d'expression et de négociation** y occupe le tout premier plan, comme le corps occupe et structure l'espace. Le comportement révèle le corps dans son rapport à l'autre et au groupe, et en ce sens il **est langage**. Libérer son corps, élève ou maître, c'est déjà avoir **pensé pour faire**, et se préparer à en parler, le soi aspirant à se réaliser dans un **Je** qui se pose là de la meilleure des façons, par **la parole** :

1) Cf. "*Passons aux exercices*", Le Français aujourd'hui, Ass. française des Enseignants de Français, n°118, 1997

2) J.F. Simonpoli, *Ateliers de langage pour l'école maternelle*, Hachette éducation, p 16 à 19

D, élève de CM1 en classe de CM1 - CM2, se manifeste sans cesse à l'oral, mais en contre - point des travaux écrits et des oraux collectifs dont déborde la journée. Visiblement, il ne supporte pas cette "condition d'élève" et insupporte la maîtresse, jeune débutante, qui le place devant le tableau, puis au fond, puis au bureau sur sa propre chaise, puis... à sa table. Je vais vers lui et négocie en chuchotant, puis en l'invitant à écrire... avant de remarquer ce dessin de lui qui dépasse de son casier. *La compréhension, le sens, essentiel.* D est à présent en SEGPA.

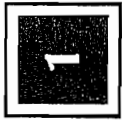
Tu m'a amené ici pour m'expliquer des
chaises et pour être gendri en classe et
dever le doigt et être gendri avec la maîtresse

17. Tu m'as l'air bien agité: nous rigole avec
mes copains en classe et fonce le matériel
en classe

17. Et pourquoi faire le bazar ? parce
que mes copains me font rigoler



LES OUTILS D'OBSERVATION



LE SOCIOGRAMME

Cet outil repose sur deux modes de questionnement : le questionnaire et l'observation.

▲ Le questionnaire

- Trois questions sont posées à chaque élève :
 - avec qui es-tu copain ?
 - de qui es-tu copain ?
 - avec quel copain préfères-tu travailler ?

▲ L'observation

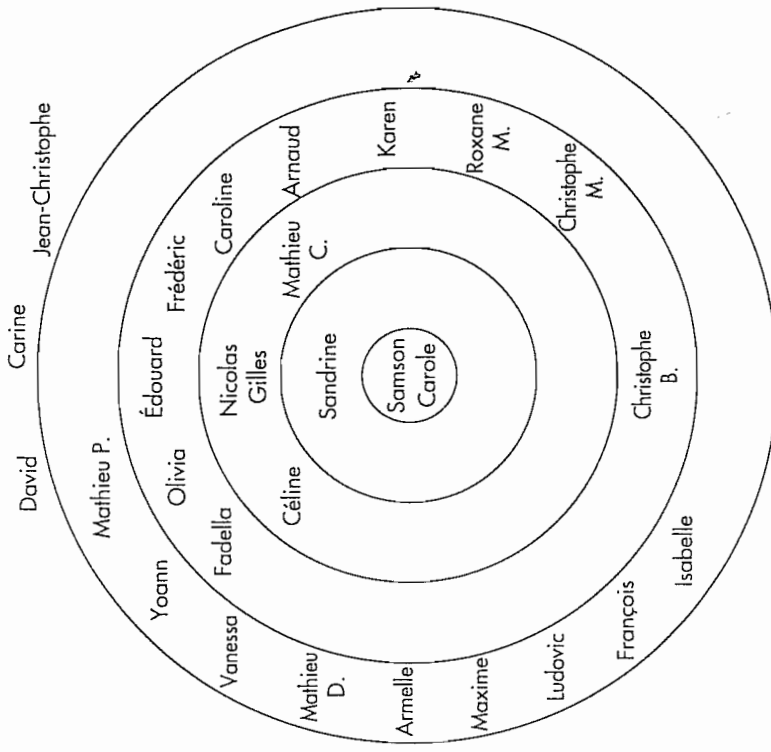
Au cours des différentes phases de la classe, le maître pourra observer les relations entre les élèves : dans les phases de travail en groupe, dans les phases de jeu en classe, dans les phases de jeu dans la cour.

▲ La restitution des résultats

Elle se fait sous la forme d'un schéma sagittal pour un enfant donné.

	Travail	Jeu	Cour
Bruno	→	→	→
Jean-Luc	→	→	→
Armelle	→	→	→
Mathieu	→	→	→
Roxane	→	→	→
David	→	→	→
Arnaud	→	→	→
Mathieu C.	→	→	→
Christophe	→	→	→
Fadella	→	→	→
Frédéric	→	→	→
Gilles	→	→	→
Karen	→	→	→
Mathieu P.	→	→	→

EXEMPLE DE SOCIOGRAMME CIBLE



L'auteur :

Docteur en Sciences du langage, *Jean-François Simonpoli* est actuellement chargé de cours à l'université de Provence et chargé de communication au cabinet du recteur de l'académie d'Aix-Marseille.

Il connaît bien les problèmes de l'enseignement primaire pour avoir été, pendant quinze ans, instituteur en classe maternelle, dans l'enseignement spécialisé et dans l'enseignement élémentaire, et pendant cinq ans, adjoint au chef de la MAPPEN d'Aix-Marseille.

Du même auteur :

La Conversation enfantine, Hachette Éducation, 1991.

Le Laboratoire de Psychologie sociale de la Santé de l'Université de Toulouse - Le Mirail a produit des référentiels propre à aider la personne à se connaître **dans ses interactions concrètes avec autrui**. Ces travaux cadrent directement avec ceux du *Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent* (W. Bettschart, Chef de Service) dont l'essentiel est résumé dans l'article "*Image de soi et échec scolaire*" (B. Pierrhumbert, F. Zanone, C. Kauer-Tchicaloff, B. Plancherel, Bulletin de Psychologie - Tome XLI, N° 384). pour exemple, "*l'éventuelle difficulté des filles à assumer une image positive*" ou "*leur aspiration à lutter contre un sentiment de dévalorisation*". A titre d'**exemples à penser**, les supports textuels -jamais définitifs- qui permettent l'auto-consultation de le jeune personne peuvent permettre d'**amorcer des démarches** très constructives.

D'un point de vue plus pratique, cette échelle n'a pas pour objectif de catégoriser les individus en " bons " ou " mauvais " selon qu'il s'estiment positivement ou négativement. Elle nous donne simplement un indicateur de la satisfaction de soi, sachant que l'estime de soi n'est jamais une donnée définitive, qu'elle peut varier selon les événements vécus par le sujet, en fonction des problèmes rencontrés et des choix à faire. Par ailleurs, elle est dépendante de la tonalité émotionnelle relative à la signification que le sujet accorde à la situation.

E.T.E.S version enfant

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| 1. Je me mets facilement en colère. | OUI-NON | |
| 2. Quand je discute avec mes parents, en général ils me comprennent. | OUI - NON | |
| 3. Je me décourage facilement en classe. | OUI - NON | |
| 4. Mon physique plaît facilement. | OUI - NON | |
| 5. J'arriverai à être bien moi-même seulement si je fais ce qui me plaît. | OUI - NON | |
| 6. Je me sens bien dans ma peau. | OUI - NON | |
| 7. Les autres doutent de moi. | OUI - NON | |
| 8. Je serai content de moi, si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie. | OUI - NON | |
| 9. Je me sens maladroit, empoté, et je ne sais pas quoi faire de mes mains. | OUI - NON | |
| 10. Mes professeurs sont satisfaits de moi. | OUI - NON | |
| 11. Je me trouve agité et crispé. | OUI - NON | |
| 12. Je suis très attaché à mes amis. | OUI - NON | |
| 13. J'ai du mal à m'organiser dans mon travail. | OUI-NON | |
| 14. Je suis fier de mon corps. | OUI - NON | |
| 15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent. | OUI - NON | |
| 16. Je suis rarement intimidé. | OUI - NON | |
| 17. J'évite de penser à ce que je ferai plus tard. | OUI-NON | |
| 18. Je suis souvent inquiet. | OUI - NON | |
| 19. Je trouve que mon corps est bien fait. | OUI - NON | |
| 20. J'échoue en classe parce que je ne travaille pas assez. | OUI - NON | |
| 21. En général, je suis sûr de moi. | OUI - NON | |
| 22. Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal. | OUI - NON | |
| 23. Pour me sentir mieux, il m' arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie tel que du café, tabac, alcool. | OUI - NON | |
| 24. En classe, je comprends vite. | OUI - NON | |
| 25. Je voudrais être le plus fort et le plus considéré | OUI - NON | |
| 26. J'aime être interrogé en classe | OUI - NON | |
| 27. Je me trouve trop gros. | OUI-NON | |
| 28. J'aime les activités de groupe | OUI - NON | |
| 29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement. | OUI - NON | |
| 30. J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte. | OUI - NON | |
| 31. Je suis content de moi. | OUI- NON | |
| 32. On s'ennuie en ma compagnie | OUI - NON | |
| 33. J'ai suffisamment de capacités physiques | pour m'adapter rapidement à n'importe | |

On peut tenter, par des activités dites d'**expression**, tantôt ancrées du côté du **corps**, tantôt du côté du **langage surtout**, et souvent s'ancrant en cours de route, tantôt où elles peuvent, tantôt où elles veulent, de dénouer d'abord la position d'équilibre des **possibles corporels** (que la trop galvaudée image de Reich a pour ainsi dire rigidifiée au second degré, en la posant comme une concrétion quasi-naturelle) puis, par une (re)découverte des ressources banales de l'expression allégée de l'hypothèse du sensationnel et du spectaculaire, faire éprouver que, **s'autoriser davantage à exister corporellement, dans la classe** à la fois pose **chaque acteur** du jeu scolaire plus authentiquement, et augmente les possibilités de rencontre non fonctionnelle **entre tous et chacun**. Ce faisant, il n'est pas exclu d'aboutir de surcroît à l'exhaussement des principes d'une "**communication**" autre que fonctionnelle, où l'expression de soi n'est pas annulée sous le transport d'informations, et qui est à même, du coup, de permettre l' "**intégration**" des différences. (1)

Le souci d'un juste rapport de l'enfant à sa langue convoque donc celui de l'enseignant à la sienne. C'est le premier vecteur de professionnalité. Du langage à l'expression, de l'expression à la culture et de la culture à un enrichissement de la pensée qui démultiplie l'implication et la densité verbales, pas de césures ni de raccourcis. C'est l'histoire de cet arbre (A 14) dont les vives racines, insoupçonnables pour trop d'enseignants, ont fini par toucher les feuilles fantasmagoriques de papier crépon. L'incroyable, c'est l'incrédulité à peine tue qu'une telle réussite suscite en "animation" pédagogique, l'évitement de l'enseignant "laïque" confronté à la **force motrice de l'Imaginaire Commun** ici mis en voix.

"Loin, à l'horizon, il y aurait la culture vivante des créateurs, des artistes, et ici, dans le quotidien des classes, serait seule disponible la menue-monnaie des fantasmes et des résistances, la répétition, les bouderies, avec, au mieux, quelques tours de main d'artisans, mais les deux univers s'exclueraient."(2) L'exclusion est aussi forte et néfaste entre le rapport magistral à la langue, qui est **de toute puissance et univoque**, et celui de l'enfant qui n'existe qu'en creux, s'accordant après le "travail" des "résiliences" d'autant plus fortes qu'est grand et coercitif **l'empêchement scolaire de communiquer** -notamment entre élèves s'attribuant la parole, ce que les nouveaux programmes ont dû préconiser pour que cela se pratique : "le débat réglé", nouveau genre scolaire pour beaucoup. Pour "enseigner" la créativité et son langage, il faut les avoir pratiqués autrement qu'en en validant les intitulés sur les emplois du temps comme des allant de soi sur lesquels ne pas revenir. C'est refuser de voir que *"la pure et simple célébration de la "créativité" ne sera jamais congruente avec l'exigence laïque d'accueil et d'élaboration compréhensive des différences, tant que les maîtres ne disposeront*

1) et 2) G. FATH, Thèse d'Etat, M.A. GOUHIER Dir, *L'école laïque en France et son espace axiologique : Aspects historiques et cliniques*, septembre 1987, p 8 et 9

que de la théorie dominante de la création noble, aristocratique, rare, "originale". Dès l'instant où, au contraire, ils sont **eux-mêmes** conviés, au sein d'ateliers d'expression-création (polymorphes dans leurs supports, leurs matériaux, leurs schèmes d'élaboration) à aboutir **en première personne**, et au-delà de l'expression simplement "défoulatoire", au plan d'une dimension culturelle, dès l'instant, donc, où un travail de re-création leur est proposé à partir de la "banalité" généralement déchuë, les retours du questionnement dérapent, une fois de plus, de la scène pédagogique classique, technique, pour interroger l'idée même de "**culture**", non plus considérée comme vernis académique, mais comme ensemble des médiations quotidiennes à travers lesquelles chacun aménage son rapport aux intimités de l'environnement." (1)

Les ateliers d'arts plastiques, de théâtre et d'écriture proposés aux enseignants volontaires sont toujours d'une étonnante créativité et d'un climat privilégié **d'échanges verbaux**. De retour dans leurs classes, leur passion est donnée en partage à leurs élèves, mais c'est souvent de façon cloisonnée : la saynète de "théâtre" n'aura rien à "donner à penser" à la conjugaison, et les non textes, les non phrases, les **non sens**, continueront à peser lourd dans ces "tables" qui font le malheur, déjà, des élèves de CP confrontés à des **listes** de mots hermétiques. Mais que dire des enseignants porteurs qui fréquentent contraints et forcés des animations pédagogiques où la "réanimation" semble impossible pour eux ? Et surtout, que savoir ou ne pas vouloir savoir de ce que leurs élèves ont à **penser-dire** de leurs activités d'**expression** ? Le rapport à la langue enfantin au coeur de l'Ecole laïque : mais que fait et vaut une langue commune, quand elle a fait place à une action continue et systématique de neutralisation de **la Voix du sujet** ? Départementaux, les ateliers ne permettent pas le croisement des modes de réinvestissement. c'est donc en circonscription (**A 13**), qu'il faut entendre **la voix qui indique la voie** co-constitutive de "**trames anthropologiques minimales**". (2)

"Il s'agit de **rendre l'enseignant capable** d'honorer, de valoriser les modes d'**expression créatrice** des enfants, dans le fil même des identités socio-culturelles de chacun. Si, en effet, la laïcité est l'abstraction faite des différences sous prétexte de n'en favoriser aucune et de les garantir toutes, l'objet de la formation de ces maîtres doit s'énoncer en termes de "désensibilisation", voire d' "insensibilisation". Ainsi serait fait un pas de plus sur la voie déjà désastreuse de la neutralité comme **neutralisation**." (3)

1) G. Fath, "Statuts et formes de l'Imaginaire à l'école élémentaire", Thèse de 3^e cycle, 1979, et "La formation des CRF-M AIS : intégrée ou désintégrée", Cahiers de l'Enfance Inadaptée", N° 258, Novembre. 1982, cité dans G. Fath, op. cité, p 9

2) et 3) G. Fath, op. cité, p 9-10 et p 75

5 - 5 - 3 L'approche par l'Ecole du "problème" de "l'Illettrisme" reste... difficile

La difficile émergence du *Je* s'impose donc comme une quasi-question de vie ou de mort psycho-sociale qui n'est pas nouvelle (1) mais qui va se poser de plus en plus. Il lui faudra commencer à trouver **des réponses adaptables et transférables**, de vraies réponses relevant de l'acte d'enseigner, avant qu'elle n'ait fini de tarauder les pratiques et la conscience professionnelles de ceux-là mêmes qui ne veulent surtout pas en entendre parler. Une "**éthique anthropologique minimale**" (2) nous commande, en tant que formateurs constructeurs de responsabilité, enseignants dispensateurs d'égalité des chances, êtres humains constitutivement porteurs de solidarité, de nous rapprocher de ces "*enfants sans langage*".(3) dont seuls peuvent "parler" l'inaction et l'exaction mortifères quand il n'y a pas pour eux d'**apprentissage scolaire imaginé**. Pour cela, il revient d'abord à l'Ecole de maîtriser ce qu'elle doit enseigner, et, ensuite seulement, de faire la part entre

"les risques antagonistes liés à l'opposition entre simple retard de langage et dysphasie (terme que des enseignants utilisent et instrumentalisent de plus en plus sans le maîtriser) (A1 et A7) : passer à côté d'une dysphasie catégorisée comme "retard de langage" peut avoir des conséquences dommageables, mais surmédicaliser un retard de langage léger peut cristalliser un symptôme et figer l'image sociale et familiale d'un enfant."

Ces phénomènes, très marginaux, ne suffisent pas à eux seuls à expliquer ce qui mène à cet **illettrisme** qui est toujours entendu comme une donnée quasiment **sociale**, acquise exclusivement comme un état de fin de parcours d'études. Tant que, dans une société qui

1) Entre autres, une littérature vivante, alignant des dossiers multi-tons :

- "Je communique donc je suis", 64^e congrès AGIEM 3 - 6 juillet 1991.

- E. Amado Lély-Valensi, "Comment dire Je", in *La règle du Je*, Le courrier de l'UNESCO, Mars 1993.

- *Lire et écrire à la première personne*, Cahiers pédagogiques - changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société, n° 363, Avril 1998

- *La première personne*, Lire et écrire à l'école, CRDP Académie de Grenoble, N° 10, Printemps 2000.

- S. Auroux, "Le langage n'est pas dans le cerveau", in *Le langage, origine, nature, diversité*, Sciences Humaines h.s. n°27, 1999 -2002, p 20-22

- J. Pain, "L'école en relais", in *Paroles d'enfants, la parole comme vecteur d'expression, de médiation-socialisation et d'apprentissage*, Animation et Education, n°169-170, OCCE, 20021

2) G. Fath, op. cité

3) L. Danon-boileau, *Des enfants sans langage - De la dysphasie à l'autisme*, Ed. Odile Jacob, 2002

parvient à doter en capacité de lire / écrire **80 %** de sa jeunesse -du jamais vu dans aucune civilisation c'est vrai-, "**l'illettrisme**" restera considéré comme un fait de société marginal, tant que cet "illettrisme" devenu chronique sera considéré comme un simple "dégât colatéral" d'un système scolaire qui massifie glorieusement en requérant d'immenses ressources mais en fonctionnant à **l'économie réflexive**, les déclarations d'intention qui enveloppent les velléités, toutes formelles, d' "adaptation" et d' "intégration" seront autant de simulacres dont la multiplication sapera toujours plus **le crédit éthique et moral** de l'Ecole républicaine : "*Les habitués de l'Enfance Inadaptée savent que l'élève est aussi un enfant qui a son idée sur toute la condition humaine.*" (1)

La "*turbulence*" et "*la contestation interne et externe des années 60*" qui générèrent une "*critique généralisée des institutions ségrégatives*" (2) et aboutirent aux G.A.P.P. connurent d'illusoires et trompeurs lendemains. Et ce "*double mouvement d'expansion et de diversification du dispositif parallèle*" (3) constitua en fait, au moins en partie, une "*dérivation honteuse et nécessaire du flux aux fins de l'homogénéisation maximale des classes "normales", ou plutôt détour fondamentalement inspiré par un projet démocratique égalitaire et conduisant à une prise en charge spécifique des plus handicapés, avec les "effets pervers" que l'on sait.*" (4)

Entériner **l'illettrisme** comme un phénomène qui relève, **parmi et comme d'autres**, de la **fatalité** participe de la même **logique ségrégative**. Dire au contraire que "*l'école doit s'adapter aux enfants et non l'inverse*", c'est croire au possible "*délestage du dispositif parallèle qu'est devenue l'Enfance Inadaptée*". C'est rompre radicalement avec "*le système de l'éducation spécialisée (qui) a suscité un véritable appel, a encouragé la traque de ce gibier d'une espèce particulière, grâce au dépistage*". C'est non pas se contenter de constater une "*diminution de la tolérance*" à leur égard, mais vouloir, en groupes réflexifs sur le terrain, "*poser de plus en plus au coeur même de l'enseignement ordinaire le problème des difficultés d'adaptation des enfants à l'école.*" (5) Ce qui est jugé ici n'est pas l'enseignant, mais sa capacité à percevoir, et surtout comprendre (prendre pour soi), "*l'injonction à "accepter" qui met en oeuvre tout le problème de la connaissance d'Autrui.*" (6)

1) et 2) G. Fath, op. cité p 31 et 39

3) A. Labrégère, *Changements du système. éducatif favorisant l'Intégration*, OCDE, CERI 1981, p 22, cité, par G. Fath, op. cité, p 40

4) G. Fath, op. cité, p 40

5) Inspecteur Général Toraille, "La pédagogie d'Adaptation", Cahiers de l'enfance inadaptée, 1974, p1, 2, cité par G. Fath, op. cité p 46.

6) G. Fath, op. cité, p 52

La “**connaissance d’autrui**” suppose pour le moins la **connaissance** des **causes** des risques qu’il encourt ou qu’on lui fait encourir. Ici, l’illettrisme, l’illettrisme à terme, cet échec qui ne survient sans doute pas comme une mort soudaine. Qu’est-il ? A-t-il à voir ou non avec le rapport à la langue de l’apprenant et peut-il concerner l’enseignant ? En croiser les définitions avec les maîtres permet de démonter les allants-de soi et les malentendus, dénégatifs, qu’il engendre. C’est alors que naissait l’idée de **discrimination positive** anglo-saxonne, que s’imposa, du fait de l’évolution des compétences professionnelles, ce constat qui, globalement, révélait l’incapacité à rédiger et à comprendre, de manière autonome, un texte informatif à vocation fonctionnelle. La République instructrice réalisait qu’elle était, en un moment économique-historique crucial, et à hauteur de 15 % environ, en-deçà de cette **ambition originelle** qui avait travaillé les deux derniers tiers du 19^e siècle et avait culminé en sa fin par des déclarations aujourd’hui touchantes, voire culpabilisantes:

“Le nombre d’illettrés, c’est - à dire ceux qui ne savent ni lire ni écrire, va diminuant d’année en année en France, et l’on peut prévoir qu’avec la vigoureuse impulsion qui est maintenant donnée à l’enseignement à tous ses degrés, le 19^e siècle finira sur une population pouvant rayer ce mot du dictionnaire.” (1)

“**Illettrisme**” et “**analphabétisme**” se questionnent, (2) encore faut-il dépasser l’ancrage originel au “social”.(3) “L’analphabétisme” ne vaut que pour 1% de la population en 1981 -après une décennie de “guerre des méthodes” de lecture- mais la distinction restera tenue,

-puisque l’analphabétisme sera défini comme pointant l’impossibilité de “lire et écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en relation avec la vie quotidienne”, (4)

-qu’un “**analphabétisme fonctionnel**” sera ensuite décrit comme étant l’incapacité “d’exercer toutes les activités pour lesquelles l’alphabétisation est nécessaire dans l’intérêt du bon fonctionnement de son groupe et aussi de lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté.” (5)

- et que par une volonté de lissage dé-stigmatisant -pour l’école les citoyens qui l’ont “fréquentée”- c’est le terme d’illettrisme qui vaudra bientôt pour les deux, excepté pour le cas des “**immigrés**”.

1) F. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*, op. cité, article “illettré”, 1882

2) CF les travaux en cours de G. Morlais, chercheur ERAEF Nancy II : “Sémantique de l’illettrisme”

3) G. Thuillier, “*Un problème social : les illettrés et semi-illettrés*”, *Droit social*, n°3, Mars 1967

4) M. Gilmer, “Illettrisme - définition de l’analphabétisme fonctionnel”, *Actualité de la Formation Permanente, L’illettrisme et la formation*, n° 106, INFFO Publication, 1990, p 20

5) J.M. Besse, M.M. Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire, *L’illettrisme en questions*, PUL, Lyon, 1992, p 19

Ces derniers peuvent être de “**fins lettrés**” dans leur langue et leur culture maternelles. Ce concept est donc plus opaque que complexe, masqué qu’il est par **un simple mot trop ou mal usité**. La personne “immigrée” peut de toute évidence être ne pas être “lettrée”, et cela change tout quant à ce qu’elle **apprendre** pour parler notre langue. Non lettrée dans sa langue, (et l’a priori ségrégationniste est très ancré qui consiste à entendre aussitôt “non ressortissant de la communauté européenne” !) elle devra tout à la fois découvrir ce qu’est un phonème, appréhender les phonèmes du français, entrer dans les logiques syntaxiques et leurs contradictions, mais aussi apprendre-comprendre **les fonctions et les enjeux** de la communication écrite linguistique. La personne lettrée n’aura qu’à “suivre”, elle, un **enseignement proprement dit**, bâti sur une didactique. La réussite de la seconde est assurée, celle de la première non, d’autant moins que ce qu’elle doit apprendre est **plus complexe**.

5 - 5 - 4 “Illettrisme” : les *choix* éthico-praxiques qu’impose une *complexité* reconstruite

Il est donc clair que depuis vingt ans des paramètres comme la nationalité ou la condition sociale viennent faire **obstruction** à une analyse **explicative** d’un état de non savoir, résultat d’un **non apprentissage** dont la première spécificité est sans conteste **la langue et ses langages**. Qu’en est-il de l’Ecole ? Quand, en 1980, 60 propositions sont faites “contre la précarité et la pauvreté”, (1) l’illettrisme en est considéré comme une composante, à savoir un **handicap social**, un état nécessitant de l’aide, un état d’urgence personnelle, et les causes socio-linguistiques ne sont toujours pas à l’étude. Le “parrainage” conceptuel d’ATD-Quart Monde contribue un peu plus à renforcer le libellé “social” de la compréhension quasi-caritative de l’illettrisme. Et qui alors, en politique comme en para-religion, ne lancerait pas “son combat” (2) contre ce fléau commandant a priori la solidarité ?

Quand, vingt ans après, le 8 juillet 1998, le Sénat lance, comme s’il venait de l’inventer, une “*lutte contre l’illettrisme*” qui “*constitue une priorité nationale*”, l’Ecole semble invitée dans le cercle des “bienfaiteurs” : “*Cette priorité est prise en compte* (ayant écrit “charge”, je viens de corriger !) *par le service public de l’éducation ainsi que par les personnes publiques et privées qui assurent une mission de formation ou d’action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l’illettrisme dans leurs domaines d’action respectifs.*” Mais aussitôt est proposé en amendement n° 72 (adopté) que cette lutte comprenne “*dès l’enfance, la détection et la prévention des troubles spécifiques du langage écrit et oral, ainsi que la sensibilisation des familles à ces difficultés.*”

1) Rapport Oheix, le premier signalant l’illettrisme comme un handicap et commandant un groupe de travail.

2) F. Bayrou, “*Mon combat contre l’illettrisme*”, Le Journal du Dimanche, 20 novembre 1987. (Président en 1987 du Groupe Permanent de Lutte contre l’Illettrisme créé en octobre 1984, lance une enquête Infométrie, 1988.)

Cette phrase renvoie aussitôt, comme en un irrésistible aller-retour(?), la question de l'illettrisme dans le champ du **handicap**. De fait, cela exclut quasiment ce rôle de l'Ecole qui venait tout juste d'être envisagé, et le réduit, me semble-t-il, à une simple **mission de pointage des élèves "suspects (1) de retards"** et de leurs familles. Peu après, Marylise Lebranchu, secrétaire d'Etat, tente de redonner toute sa complexité à la question :

"(...) je suis désolée de dire que le Gouvernement reste défavorable à cette disposition. L'illettrisme va, en effet, au-delà de la détection et de la prévention des troubles spécifiques du langage. Il serait donc dangereux de réduire le sujet à cette simple expression.(...) Nous avons dit à plusieurs reprises que cette référence était, en fait, restrictive. C'est pourquoi nous aurions souhaité que cet amendement soit retiré."

Aller "*au-delà*" et éviter, comme on l'a fait pour "l'analphabétisme" l'emploi systématique d'un substantif aussi **approximatif** que stigmatisant pour désigner, en la **particularisant** en négatif, une "catégorie" de citoyens. C'est tout à fait la posture a priori adoptée par nos ateliers analytiques et prospectifs (A 20 et A 23). Mais, répondant à ce contre de nature constructive **aux plans éthique et didactique**, André. Maman (2) conclura :

"On ne peut pas dire à chaque fois que le problème est si vaste qu'il vaut mieux ne pas s'y attaquer maintenant."

Alors, dans le but de soutenir l'activisme social de son collègue, le sénateur Jean. Delaneau croira bon d'argumenter en rappelant le retard pris pour arrêter les lois luttant contre **l'alcoolémie au volant** :

"(...) Pendant ce temps, on a déploré des morts inutiles sur les routes ! Dans la situation présente, pour sauver des enfants de l'illettrisme, il faut faire ce pas que nous demande notre collègue M. Maman en votant cet amendement."

Ce raisonnement, peut-être bien involontairement, renvoie à nouveau la question dans le champ du social, **recul dans l'analyse** que J.P. Fourcade, président de la Commission, entérinera mais aussi corrigera tout à la fois :

1) Improprété récurrente dans le discours institutionnel, tenu par exemple, devant des centaines d'enseignants, par Mr Desvignes, IEN, co-élaborateur des nouveaux programmes pour le CP. Il conviendrait de dire non pas "*suspects*", mais "*susceptibles de*"

2) L'amendement n° 72 aura été proposé par MM. Darniche, Durand-Chastel, Foy, Habert et Maman.

*“(….)Je regrette que l’avis du Gouvernement soit négatif, car cet amendement indique une méthode de travail pour attaquer l’illettrisme. Toutefois, il ne faudrait pas oublier, mes chers collègues, que la principale cause de l’illettrisme réside non pas dans l’état sanitaire des enfants ou dans l’absence de surveillance des parents, mais dans l’utilisation des **méthodes pédagogiques inadaptées.**” (1)*

Pour le coup, même si l’avis du Président de la Commission se veut consensuel, l’Ecole est -je dirais **enfin**- interpellée. Il serait mal venu, de la part du corps enseignant, d’estimer, par une sorte de “paranoïa collective”, qu’il y a là une offensive politicienne qui viserait à mettre en cause ses compétences dans le but d’ajouter aux arguments de la “territorialisation” des enseignements. D’ailleurs, quand le Ministre L. Ferry, un de plus “se vouant tout entier à cette “cause nationale”, entérine lui aussi cette “campagne” au double plan du social et du scolaire, il ne fait que prolonger cette volonté déjà exprimée sous le **ministère programmateur** de Jack Lang qui était d’aider les enseignants à construire des savoirs en matière d’**apprentissages langagiers difficiles** :(2)

*“Dans l’idéal éducatif dont j’ai dessiné les grands délinéaments, **le langage est roi.** Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. La langue est la colonne vertébrale des apprentissages, **le savoir des savoirs, la porte qui ouvre aux autres disciplines.**”*

Que les connaissances afférentes des enseignants soient porteuses de capacités à **détecter et prévenir** -sans pour autant pratiquer l’**exclusion précoce**-, cela peut être formateur ; mais qu’elles soient en outre la clé ouvrant sur des savoirs praxiques revisitant ce que J.P. Fourcade appelle des “**méthodes de lecture inadaptées**”, alors cela peut constituer une réelle avancée de l’Ecole. Les programmes de 2002 sont là pour cela, dans toutes les classes, à la fois denses et encore incomplètement illustrés par des “documents d’accompagnement”. Ils posent comme priorités **la maîtrise de la langue française** et de **l’éducation civique**, ce qui, depuis le Ministère de J.P. Chevènement ne constitue plus en soi une grande innovation, et le choix est ouvertement fait de sur-pôlariser l’enseignement de la lecture et de l’écriture sur le niveau **Cours Préparatoire**, tout en le sur-étendant, à travers la question de l’illettrisme, sur plusieurs ministères, ce qui risque de diluer les responsabilités et de les opacifier. Ces deux points précis sont à même de produire maints retours en arrière en matière de compréhension **didactique** de cet enseignement ; ils sont susceptibles en outre de déboucher sur une foule de

1) J.P. Fourcade, *débat du 8 juillet 1998* - <http://www.senat.fr/seances/s199807/s199808/sc19980708093.html>

2) J. Lang, *Prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques*, Discours du 5 juillet 2000, s’articulant avec le rapport de Jean-Charles Ringard, <http://www.edutel.fr/2000/discoursdyslex.htm>

malentendus difficilement anticipables, autant que sur des raccourcis d'**exonération réflexive** que les enseignants les moins impliqués ou les moins compétents sont toujours. Le discours de Jack Lang avait, lui, à l'intention des enseignants, le mérite de fixer

“des priorités (...) au service d'une ambition : que l'école jamais ne se résigne à la souffrance de l'échec”. (1)

Mais il présentait à mon sens le désavantage de créer un autre malentendu : les difficultés propres à la lecture et à l'écriture n'auraient que des causes **médicales ou para-médicales**, ce qui, comme je l'ai dit, reviendrait à minimiser d'une autre façon les responsabilités de l'Ecole et à désimpliquer les enseignants. Toute la valeur opératoire de ces nouveaux textes et de leur “documents d'accompagnement” réside donc **dans la lecture collective** que ces derniers en font, peuvent ou souhaitent en faire, sans réduire en rien leur complexité constitutive -reconstruite au regard de l'existant et du pratiqué- et en arrêtant **des choix identifiés, formalisés, et publiés pour interaction réflexive.**

C'est pourquoi il y avait une immense utilité, en circonscription, à **réellement penser-lire** ces textes par sous-groupes communicants. (A 21) Cette lecture ne pouvait que se faire avec, en “arrière pensée clé”, **cette notion d'illettrisme envers laquelle le ministre Ferry se montre peu analytique** et très globalisant en dépit d'un ton affichant un volontarisme qui n'est pas non plus nouveau en soi :

*“L'illettrisme est un phénomène multiforme compliqué à définir : il résulte d'histoires personnelles trop différentes pour qu'il soit uniquement imputable à l'école. (Mais l'a-t-il jamais été ?!) . Pour autant, celle-ci a une responsabilité majeure dans la prévention sur laquelle nous devons concentrer nos forces. A cette fin, nous avons conçu le **plan global** de prévention de l'illettrisme que vous connaissez et dont nous avons fait une priorité. (...) les nouveaux programmes veulent répondre à ce défi : ils font **une large place à la lecture.** (...) Tous les jours les élèves doivent lire et écrire au moins 2h30 au cycle 2 et 2h au cycle 3.. c'est là une première nécessité pour que chaque élève acquière l'autonomie du vrai lecteur. Dans cette perspective une place essentielle est faite à la **littérature de jeunesse.**” (2)*

Le **site de circonscription**, (A 19) fort à présent de sa fenêtre grande ouverte sur le grand large de l'Internet et ses autres sites sélectionnés, est moins “innovant” depuis que le Ministère a, par exemple, “radiographié” le **niveau CP(3)** mais il a, lui, surtout permis

1) et 2) Propos respectifs de J. Lang puis L.Ferry, (déjà cités).

3) *Plan de prévention de l'illettrisme-prises d'informations élèves au CP*, Circ. 2003-006, BO spé, n°1, 23.12.2003

cette appréhension ouverte, documentée et contextualisée au local, à la fois étendu et encore “maîtrisable”, de ces nouvelles instructions qui ne laissent qu’à peine entrevoir les “dangers” (1) de la “*diversité et de l’unité d’une langue*” traitée et enseignée comme participant d’ une “*communication planétaire et partagée*”, ou en fait comme inexorable *facteur d’ “exclusion massive”*?

Des programmes **ajustés**, équilibrés et stabilisés, mais aussi destinés à, tendus **vers** une pratique, peuvent déjouer par les **choix convenus** qu’ils induisent, ces dangers d’étouffement ou... de dislocation.

Le concept d’illettrisme a donc une histoire, une genèse questionnante, et une réalité sociale forte et mobilisatrice ; il ne peut plus être “ingéré” bon gré mal gré par “le terrain scolaire” comme un corps étranger tout au plus avalable -et tout autant potentiellement rejetable à la moindre occasion, occasion notamment fournie par une relance de l’initiative confiée aux collectivités locales. Les **enquêtes** initiales (**A1 puis A7, plus large et plus institutionnelle**) n’ont pas manqué de convoquer pour une bonne part l’attention de notre communauté enseignante ; mais elles ont été davantage révélatrices d’un **non-discours pédagogique et didactique**, que productrices d’éléments lourds de sens en positif, et pouvant d’emblée provoquer cet effet autonome de noria réflexive que susciterait un **pouvoir / vouloir de circonscription** centré sur cette seule question. Le fait que les enseignants arrivent et partent, changent de niveau chaque année, et qu’il en est de même des formateurs et des inspecteurs, fait que les actions-recherches sont de précieuses semailles, et non pas des prodiges de reconfiguration fondamentale et programmée, mais tout territoire peut voir sa culture évoluer, et la circonscription est un **territoire** tout à la fois très habité et très “circulant”.

Aussi une **culture de consultation et d’échange** s’est-elle installée dans nombre de classes au détriment des peurs et des scrupules qui isolaient et empêchaient encore l’amorce de cette “connaissance collective” à laquelle aspire aujourd’hui ce qui ressemble à une conscience professionnelle commune. Le site est visité, les valises pédagogiques se démultiplient et circulent, les documents cadres co-élaborés sont utilisés et conservés sans qu’a priori cela soit le fait d’une obligation institutionnelle. Même si la 3^e consultation, organisée pourtant par **l’inspecteur en personne** et sur le **niveau C.P., (A 15)** révèle encore d’étonnantes rigidités pédagogiques, approximations ou lacunes didactiques, et surtout d’impensables habitus alliant l’incompréhension et la stigmatisation, cette diachronie d’interactions rélexives aura permis sur 5 ans l’instauration d’une **réceptivité particulière** à l’égard des nouveaux

1) Alain Rey, “Diversité et unité d’une langue : les dangers”, Enseignant Magazine, n°5, janvier 1998, p 26

programmes de 2002, et à l'égard de l'idée qu'ils sont de fait un carrefour d'idées et de **choix palliant** les vides didactiques d'une **complexité** à accepter pour la mieux reconstruire

Les habitudes d'écriture professionnelle acquises par les débutants qui les infusent sur le terrain, l'exigence parentale écrite et lue comme étant celle de partenaires, et la difficulté partagée, enfin, de penser-programmer-écrire des séquences (ensembles de séances) qui soient porteuses d'apprentissages réellement définis : autant de facteurs qui ont promu l'aspiration **didactique** à mieux vivre la Langue.

5 - 5 - 5 Le rapport à la langue (ré) investi comme composante ou base didactique

L'habitude sociale de seulement décrire et globalement mesurer les incapacités en fin de carrière étudiante n'est pas prévention de l'illettrisme, de même que ne l'est pas la campagne d'**évaluation statique** des compétences en lecture des élèves de CP. C'est faire au plan national ce qui a été, deux ans auparavant, entrepris en circonscription et qui s'est avéré pauvre en substance didactisable, à ceci près que dans ce dernier cas, il a pu y avoir "réflexion", **retour** de ce vide, et pour le moins prise de conscience : quand une équipe d'enseignants "sèche" durant 2h sur une grille de programmation de lecture/écriture pour le CP dont le plus difficile est d'en définir **les entrées**, que ces essais sont ensuite croisés pour un constat collectif de... "recherche en cours", une démarche est in fine entreprise. (A 23)

Du coup, il apparaît clairement que l'illettrisme, ce concept a priori mobilisateur, mais qui n'est en fait qu'une création du monde des "lettrés", est employé dans les écoles sans pour autant être "pratiqué", et les enseignants sont encore insuffisamment mis en situation de le "travailler" pour ce qui les concerne, à savoir **l'enseignement de la langue et l'éducation du rapport personnel par lequel l'enfant l'apprend.**

Savoir faire et savoir dire, (1) Bruner ici aussi, n'existent et ne se construisent que l'un par l'autre. Et il est clair qu'en la matière les désignations des enseignants collectées par nos enquêtes (A1 et A7), ne réfèrent quasiment à rien de précisément praxique ni de spécifiquement didactique. Elles ne mobilisent quasiment aucun des **paramètres constitutifs** d'un enseignement qui assurerait l'apprentissage du **contraire** de ce qu'est **l'illettrisme.**

C'est la raison pour laquelle, dans ce texte même comme dans toutes les situations de "conseil pédagogique" qu'il m'a été donné de rencontrer, la dimension du "**rapport à la langue**" existe et s'impose entre le dire et le faire de l'enseignant, entre l'être et l'apprendre

1) J. Bruner, *Savoir faire, savoir dire - Le développement de l'enfant*, Puf, 1983

de l'élève, sans que pour autant il soit aisé -ou souhaitable- de le mettre en équation. Davantage **horizon salubre** que but définitivement accessible, c'en est l'idée, la **représentation de soi pour soi par la langue**, qui le constitue, et non l'intégralité de capacités formalisables de dire, lire, écrire sur commande évaluatrice.

*La certitude acquise, c'est que l'importance de ce rapport à tout ce que véhicule et promet la langue est aussi grande pour l'enseignant placé en situation d'exercer que pour l'élève **con-voqué** (vocation) à apprendre.*

Cette **homothétie**, quand elle est mise en pratique, suscite la **compréhension à deux** d'une sorte de destin commun dont le "moteur", bien que de cylindrée et de destination différentes, "fonctionne" sur la base des mêmes mécanismes **mûs**, de la même **complexité interactive**. L'attention portée aux **contextes interactifs** dans lesquels les enfants agissent-pensent a été d'une importance capitale pour la connaissance de l'acquisition du langage, qu'i s'agisse d'interactions entre enfants ou entre enfants et adultes. De même que cheminent de concert "*les connaissances sur la cognition et les connaissances des produits de la cognition*", (1) de même que "*l'enfant n'apprend pas d'abord à parler, mais apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier avec le monde social*", (2) de même que d'ailleurs celui-ci dans son rapport à la langue différencie **son langage sur les objets** et **son langage pour l'adulte**, l'élève aspire avant tout à pouvoir construire son **Je** en sollicitant et construisant celui de l'enseignant. Qui se rend dans une classe maternelle avec un cartable, sur la pointe des chaussettes et tout sourire, se verra abordé comme ceci, en un **flot intarissable** qui relègue bien loin la maîtresse et la classe :

"Eh ben moi, tu sais pas, eh ben moi, mon papa, i'..."

Pouvoir parler de Soi à un adulte que cela intéresse et qui fasse retour, pour pouvoir **continuer** à apprendre à **penser-parler** et à se construire. Réaliser donc, l'importance de l'émergence du **Je** pour l'élève comme pour l'enseignant, ce "**Je** auteur/narrateur, (qui) attend du **vous** lecteur/auditeur, une réaction immédiate d'écoute, de partage de l'évènement, d'approbation admirative ou de questionnement." (3) De là toute l'importance, donc, de 4 dimensions qui ne soient ni sous-disciplines, ni champs disciplinaires géométrisables, ni

1) M. Grangeat coord., P. Meirieu dir., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, 1999, p 20

2) J. Bruner, op. cité, p 25:

3) J. Lèmery, "L'émergence du Je", P 26-27, *Lire et écrire à la première personne*, Cahiers pédagogiques, n°363, Avril 1998, p26

ni champs clos, mais modes inter-agissants de la **pensée langagière** dont le manque de didactisation ressort en creux de cette étude :

- **1) écouter** : en donner à entendre le **silence actif** (1) lourd d'injonction, ou d'attente, ou de questionnement intérieur, ou de concentration préparatoire, ou d'émerveillement transporté, etc... L'écoute, que les I.O. oublient dans leurs titres et que les enseignants **imposent et comprennent** comme étant le critère absolu de la soumission de l'élève - il faut bien (se) le dire. L'écoute, pourtant, est aussi prenante que la "fureur de lire"(2). Comme l'écrit, elle peut nourrir des "jaillissements" (3), elle sauvegarde les trésors de "*lois et de plaisirs*" de la "*tradition orale*" (4) initiale de l'enfant dont "*le corps est à l'aise et l'esprit captivé*" : apprentissage à part entière dont "**l'ampan**" **didactique** n'est nullement ressorti comme tel des pré-occupations ordinaires ; une exception : le conte(A 14) ;

-**2) Dire** avec les élèves, participer à leurs débats ponctuels, en entrant dans le jeu de cette prise de parole **auto-régulée** qui les transporte si aisément, et aussi en jouant le **Je** de l'argumentation - réflexion par lequel, juste le temps de ce jeu, on s'expose cherchant. Dire et montrer que le dire se prépare -qu'il s'agisse d'une lecture magistrale dont segmenter le texte ou en préparer une maîtrise lexicale fiable, ou encore de son propre cahier journal dont "dire" l'essentiel par sa pratique ; un dire de contact qui n'est jamais complètement différent, quand il s'effectue bien, de ce que "*la mère interprète et sur-interprète*", (5) comme autant de "*tours conversationnels*" , et qui peut être un dire sur le dire (A 13), ou l'écoute mentale de son dire, sise dans **la conscience phonémique** puis **phonologique** - "*il ne connaît pas ses sons*", disent les tenants exclusifs de la combinatoire : les a-t-on enseignés ?

-**3) Lire** avec eux, leur donner surtout, comme l'on dit de plus en plus aux étudiants d'IUFM, ce "**spectacle de la lecture**" qui permet de comprendre que lire n'est pas raconter, que c'est autant découvrir une information qu'enrichir sans cesse un merveilleux périple littéraire personnel, par le simple fait de capacités élémentaires et de procédures repérables auto-adaptatrices dont l'efficacité réside essentiellement dans la façon de les combiner et dans la raison que l'on se donne de le faire. Lire est à aborder, ainsi que je l'ai

1) Cf.O. Ducrot, *Dire et ne pas dire*, Hermann, Paris 1972

2) Cf. A. H. Bustarret, *La fureur d'écouter-L'enfant, ses cassettes et ses disques*, Syros Alternatives, 1992

3) A.R. de Beaudrap, B. Poupard, "*Je n'arrive pas à faire jaillir mes silences*"- Trouver sa voix, p 37-38, *Lire et écrire à la première personne*, Cahiers Pédagogiques, n°363, Avril 1998

4) A. H. Bustarret, idem, p 19

5) A. Florin, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991, p 29

souligné, comme une “question d’éthique” qui a commencé à se construire dans les échanges de circonscription, tant pour ce qui concerne l’entrée dans le monde de l’écrit (A 23) que l’entrée en Littérature qui mobilise la lecture préalable des ouvrages par le maître, ainsi que les débats entre élèves qui assurent la compréhension de chaque Je impliqué.

Une question éthique qui éclaire doublement cet apprentissage : *“Il y a deux façons de ne pas savoir lire : respecter servilement la lettre du texte, ou en inventer le sens. La vraie lecture impose d’obéir aux injonctions du texte et, en même temps, de s’investir de façon personnelle et intime en donnant du sens à ce qui est lu.”* (1)
Ethique qui, comme je viens de le dire, est partagée par l’enseignant premier lecteur. Homothétie.

Une éthique qui doit **intégrer la didactique et la guider**, pour l’instauration avant tout d’un double rapport à la langue “déverrouillant” Une **éthique à deux** qui attend de (ou offre à) chacun sa posture et qui questionne notamment le statut du “Livre” : manuel obstacle aux échanges, ou “outil commun”, ou source de “bonheur” littéraire partagé ? **Vingt ans plus tard**, (!) il nous faut donc utilement questionner à nouveau les résultats qui voudraient que *“toutes les méthodes sont à proscrire en tant que système figé, fermé et fossilisé, que le maître doit orienter ses activités et celles des enfants selon des axes définis en fonction des objectifs qu’il se propose, qu’il convient de ne jamais oublier que ce n’est pas le maître qui apprend à lire, mais l’enfant qui apprend, face à un texte, que les “manuels” dits “premiers livres de lecture” sont inutiles (le maître et les enfants doivent se fabriquer leurs propres textes), que l’activité du maître doit chercher à éviter la “médicalisation” ou la “linguistication” du problème de la lecture.”* (2)

-4) **Ecrire**, aussi, avec eux. L’enseigner / pratiquer par **destination de texte** qui sidère à chaque changement de paramètres, car *“toute intrigue se fonde sur le changement”*. (3) Une telle maîtrise des changements permet de faire de la langue française cette “maison commune” dont rêvent les I.O (A 21), un monde d’acceptation et d’affirmation de chacun dans le réseau des représentations tissées par le Commun, un monde de **changements de sens créatifs** qui dépasse en l’englobant celui du “bon français”, (4) qui

1) A. Bentolila, “La lecture, une question d’éthique”, *Lire et écrire à la première personne*, Avril 1998, p 19

2) M.E.N., *Apprentissage et pratique de la lecture à l’école, actes du colloque de Paris*, 13-14 juin 1979, CNDP, 1980, p 284

3) O. Ducrot et T. Todorov, cités par M. Fayol, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, éd. 1985, rééd. 1994, p 15

4) E. Charmeux, *Le “bon” Français et les autres*, Milan, 1989, tableaux p 81 à 85

le donne à “pratiquer grand angle”, ce qui n’est pas sans rapport avec l’ouverture socio-culturelle à laquelle tremper notre laïcité. Les “témoignages des maîtres”, (A1, A7), aussi bien que le déroulé des “travaux écrits” des élèves (A8), ou encore la formalisation des objectifs d’enseignement, (A20, A22) viennent confirmer la très faible place accordée à l’expression écrite (évitons “production”), alors que,

tout comme l’est dans son contexte spécifique l’écriture professionnelle, celle-ci est le vecteur patent de l’appropriation de la langue et du langage, de la maîtrise de leurs **systèmes** et **fonctions** dans la société humaine.

On peut estimer a contrario que l’élève écrit **beaucoup**, mais on comprend aussitôt que c’est dans le cadre d’ “exercices” d’entraînement ou d’évaluation, pour ne pas dire à des fins “**occupationnelles**”. Et c’est là une **non-activité rédactionnelle**, qui crée une habitude à la servilité et au non questionnement, qui crée très tôt -et entretient comme assidûment- des barrières à la compréhension de ce qu’est cette discipline trop pensée-vécue comme scolaire dans les milieux déjà défavorisés où l’on n’entretient pas de correspondance familiale. De même que “*le déchiffrement est facile... quand on sait lire*”, (1) la structuration ou maîtrise des “outils de la langue” est aisée quand on sait écrire, c’est à dire quand on en a compris les **enjeux** et les **contraintes** systémiques. Si “*l’enseignement de la lecture a mille ans de retard*”, (2) -et un siècle de plus !- que dire de celui de l’Ecriture ?

Les Nouveaux Programmes 2002 ont préféré “**observation réfléchie de la langue**” et tout un chacun y voit une innovation, mais qu’observer ? Y réfléchir pour quoi ? Est-il question là de matériaux inertes et de pratiquer l’observation pour l’observation, ou n’apprendre pour elle-même qu’une nouvelle métalinguistique qui n’en est pas une ? Le “**méta**” n’est pas un étiquetage nomenclaturant des morceaux de langue écrite, mais un **principe ré-actif** qui réside dans l’entre-deux devant nécessairement relier ce que j’ai à dire et ce que j’en peux dire ou ai déjà dit dans l’immédiat (**en écriture**), ou reliant ce qu’a priori l’on veut me donner à comprendre par écrit, et ce que je pense en avoir déjà compris, sous réserve que la suite ne vienne le remettre en cause (**en lecture**). Une question s’impose avant tout autre pour un aspirant lecteur : “*savoir si l’enfant, lui, a commencé son apprentissage, si l’enfant a vécu et vit des situations sociales dans lesquelles la lecture est intégrée.*” (3) De la même façon,

1) J. Foucambert, *La manière d’être lecteur - apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, OCDL - SERMAP, 1976, p 45

2) F. Richaudeau, cité par J. Foucambert, op. cité, p 6

3) J. Foucambert, op. cité, p 59.

l'observation (davantage analyse, point de situation) et que se ressent le besoin d'un lexique **minimal et fonctionnel** permettant de raisonner, de mémoriser ce que j'ai opéré et réussi.

Dans combien de classes décline-t-on encore, en une terrible verticale qui "foudroie" les fondements **syntagmatiques** et **paradigmatiques** du système linguistique, "*je suis, tu es, il est, etc...*" tout en ayant déjà programmé pour le lendemain une leçon portant sur l'attribut du sujet et décrétant, dans le cadre cette fois de la "grammaire de phrase" son statut de "complément essentiel". Plus prosaïquement, c'est "**apprendre à freiner avec une pédale extraite d'une voiture que l'on rêverait de conduire pour partir en voyage**".

Quel **rapport à**, quelle **intelligence de** la Langue cela forme - t- il ? Dans combien de classes sur dix apprend-on aux élèves que l'écriture est un espace d'expression, de découverte et d'affirmation de soi dont l'appropriation et la structuration **mentales autant que linguistiques** sont aussi incontournables que libératrices ? Sans avoir "pointé" mes enquêtes sur ce plan didactique, mais en redéroulant ce qui en émane, je dirais : **deux classes sur dix**. La classe de Mme H. (A 14) est l'une de celles, rares, où a été comprise et pratiquée "*la nécessité d'une suite d'activités convergentes pour réaliser le projet fixé*" (1) et articuler à travers lui les "*plans de la connaissance et de la réalité*" (2) dont l'appréhension combinée fonde le rapport au monde de l'enfant et son rapport à la Langue qui l'exprime.

À la maternelle, il n'est pas encore acquis que l'élève puisse, en groupe, s'approprier des textes **avant de "savoir lire"** (déchiffrer), ni qu'il puisse, autrement qu'en groupe, avoir matière à et volonté d'émettre un discours fonctionnel, narratif ou poétique **à destiner par écrit**. "*les diverses formes de la compréhension ou les différentes manières de donner une signification plus ou moins cohérente au récit*", ou encore la question de "*l'impact de (cette) compréhension*" (3) ne s'abordent pas, (A 1) ou sont sources de **savoir dire-faire linguistiques en gestation** dont l'incomplétude est perçue et sommairement désignée comme une "difficulté" relevant de la "dysphasie". Or, notamment pour ce qui est du **récit**, la matière à **enseigner** est ici dense et requiert une maturation progressive et structurante : "*Pour les analystes littéraires comme pour les linguistes, tout récit implique l'élaboration d'une organisation relativement stéréotypée et abstraite dont on peut sans doute considérer qu'elle renvoie -même si on la qualifie de sémantique (différences dans l'acception du terme sémantique)- à une représentation cognitive des événements et de leurs relations.*" (4)

1) M. Fabre dir., *Projets narratifs à l'école maternelle*, GFR - CDDP 50, 1990, p 37

2) Idem p. 38. et 3) Idem p. 28-29.

4) M. Fayol, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, 1985, 1994, p 32

La **stéréotypie** permet à l'enseignant la didactisation, et la **représentation** suppose de l'élève la connaissance du monde où se projeter, et à restituer en vécu à travers la langue.

Au début du Cours Préparatoire, alors qu'en matière d'apprentissage linguistique, "*chacune des composantes doit être coordonnée*", (1) les élèves qui pratiquaient en Grande section la dictée à l'adulte ne le font plus : "*on attend*" qu'ils sachent **déchiffrer** pour leur donner un "*travail d'écriture*" à partir de mots à extraire de "*listes de référence*" (cf ci-dessus) dont on sait aujourd'hui qu'elles constituent une **non-textualité** particulièrement néfaste. Et toute velléité d'écriture spontanée (échange sauvage des premiers petits "mots"), avec les approximations phonétiques et les erreurs orthographiques qu'elles occasionnent, sont une torture morale pour l'enseignant. Dans les niveaux qui suivent, et sans verser dans l'excès caricatural, on sait que les enseignants estiment, **et ils le disent**, que cette activité des élèves "*prend trop de temps*" sur la journée ou la semaine. En fait, elle occasionne "*trop de corrections*", et déstabilise l'enseignant par l'impression culpabilisante qu'il a d'une incompressibilité du nombre de "*fautes commises*".

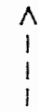
Si l'expression écrite est très peu didactisée, et quand elle l'est c'est souvent de façon formelle, rébarbative et décourageante, c'est qu'elle n'est pas suffisamment appréhendée par l'enseignant comme étant "l'indispensable quatrième côté du carré, voire (?) le point d'intersection des sommets du triangle "écouter - dire- lire", dans la mesure où le savoir écrire du **Je dans le Monde** et **au Monde** est par essence **la fin première**, consécutive et matérialisée dans sa permanence, de tous ces temps personnels confiés à l'Ecole. L'écriture serait ce 4^o point qui élèverait le "triangle" en une "pyramide" dont le volume serait constitué, exclusivement, des relations de logique, d'antécédence ou de consécuitivité, entre l'écouter, le dire, le lire et l'écrire, combinés d'une façon dont la dynamique ferait l'efficacité même de la séquence (ensemble de séances ou leçons). (a)

C'est en cela que réside la "**lettrisation**" (Cf plus loin). Outre "*l'entrée dans le texte, l'exploration du sens, l'objectivation de l'expérience esthétique et l'appréciation de son propre parcours de lecture en fonction de ce qui précède, le rapport à soi et au monde (du dedans vers le dehors) est spécifiquement sollicité : tirer une leçon de vie (morale) valable pour soi, comparer les personnages du récit avec ceux de sa vie, s'identifier explicitement à un personnage ou exprimer l'identité de celui qu'on admire le plus, évoquer des souvenirs personnels reliés à des éléments du texte des élèves*". , dans la compréhension et la maîtrise

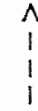
1) M. Fayol, "La lecture comme processus", p 43 - 53, *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous*, APFEE - Aléas, 2003, p 44

2) J.P. Viala, P. Haluska, *Lire, écrire, produire en classes difficiles*, Hachette, 1996, p 16

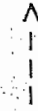
PROJET D'ÉCRITURE



PRODUCTION



RELECTURE 1



RELECTURE 2

Fonctionnalité

- Écrire pour ?
- Définition de :
 - l'occasion
 - le sujet
 - l'intention
 - le destinataire
 - le(s) scripteur(s)



Motivation: donner du sens à l'activité



CONSIGNE D'ÉCRITURE

Relation Fonction-Forme

--> Choix typologique = facilitation procédurale/planification



Outils disponibles

- schémas structuraux
- éléments de fabrication
- mots outils...



1^{er} jet ou outils indisponibles



- piller les bibliothèques



Lecture analyse

Critères pragmatiques

- respect de la consigne
- adéquation titre
- support-silhouette (forme/sens - précompréhension)
- registre de langue

Critères sémantiques

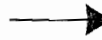
- chronologie
- cohérence
- progression thématique
- suivi des personnages...



Réécriture 1
Auto-évaluation et Évaluation maître

Critères morphosyntaxiques

- Outils disponibles (abordés en structuration)
 - orthographe
 - grammaire
 - vocabulaire
 - écriture, ponctuation



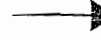
Détermination des outils indisponibles



Activités de structuration



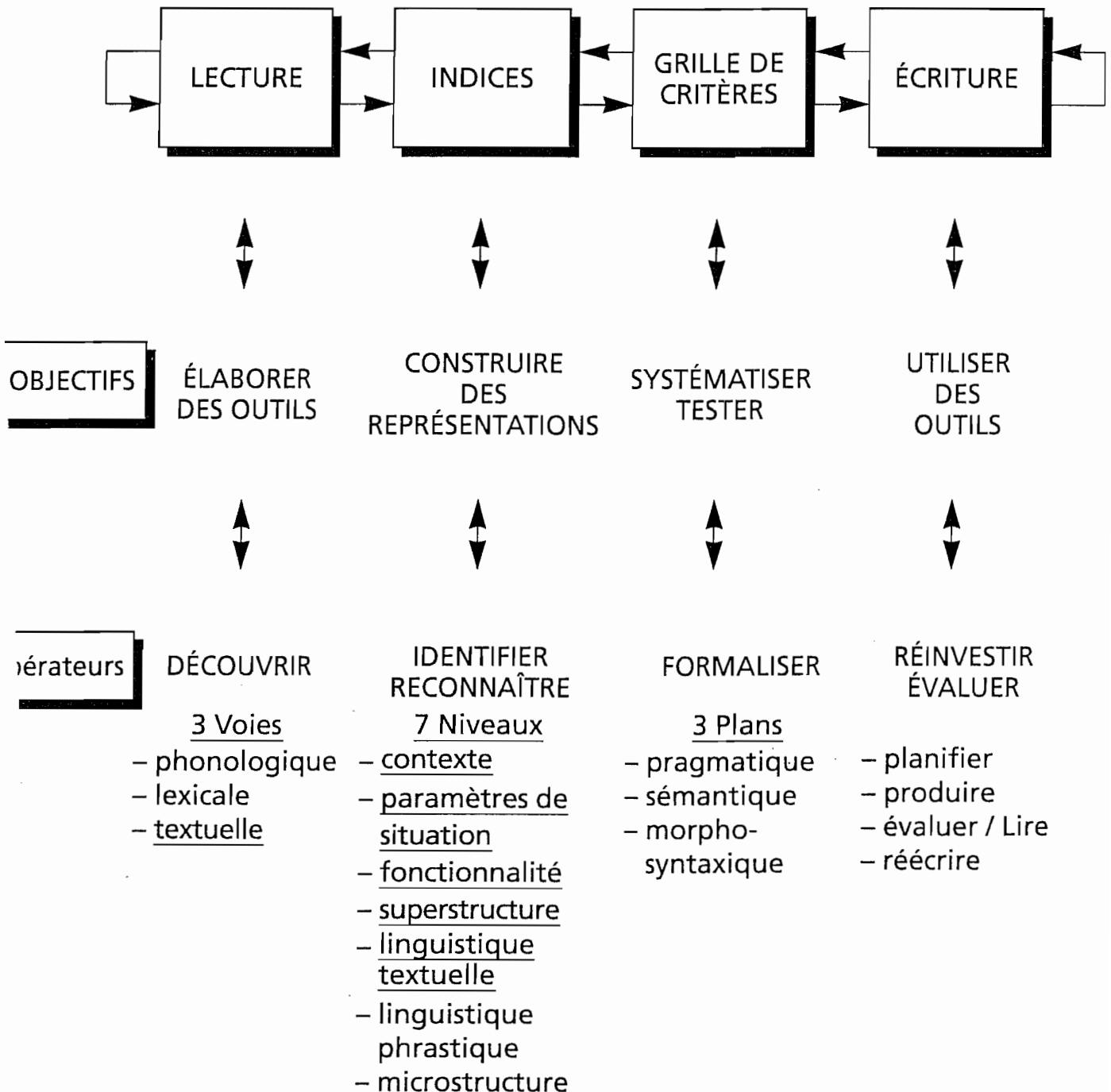
Relecture



Réécriture 2
Auto-évaluation et Évaluation maître

2° APPRENTISSAGE PAR INTERACTION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE SCHÉMA OPÉRATIONNEL

Schéma 2 : Contenu : savoirs à construire



voies phonologiques et lexicales sont abordées en complémentarité ou en séquence (les textes sont utilisés ou non pour l'apprentissage de ces voies).

Les niveaux phrastiques (syntaxe, vocabulaire, orthographe grammaticale et orthographe d'usage) font l'objet d'activités de structuration qui sont évaluées que dans un deuxième temps en production.

de cette combinatoire des quatre opérations langagières, et non pas dans l'enseignement expositif et injonctif des seuls éléments linguistiques ou métalinguistiques dont l'appréhension est permise par chacune d'elles séparément. C'est la raison pour laquelle l'un de mes conseils donnés à penser qui est peut-être le plus récurrent, c'est de "*lier les activités pour leur donner du sens*", tout simplement en tirant parti à ces 4 niveaux d'action langagières, de la situation de découverte ou de rencontre initiale dont la valeur ne doit pas seulement consister à "procurer" du plaisir avant de se "mettre au travail" (fiche photocopiable à l'appui et déconnectée de la situation initiale).

Le rapport à la langue qui fera de l'élève un "**lettré**", surtout précoce, c'est celui qui résultera de cette compréhension globale de la faculté langagière humaine dont l'essence même réside dans cette "**pyramide d'actions langagières d'une pensée circulante**". Ce rapport à la langue est une mise en mouvement compréhensive qui ne peut être co-construite que grâce à la même compréhension magistrale. Alors, ainsi que je l'ai déjà laissé entendre, il est toujours décisif que l'enseignant pratique l'écoute de façon démonstrative, qu'il déclame en travaillant sa lecture magistrale, que néanmoins il lise les ouvrages de façon intégrale et...qu'il rédige lui-même, en lien interactif avec tout cela...

Mais c'est bien le plus difficile à introduire dans la formation quand **le surplomb inspectoral** n'officie pas à cette occasion : j'ai souvent eu l'impression que pour nombre de collègues, contrairement à un jeu de ballon pratiqué entre eux en EPS, **l'invite rédactionnelle** créait la surprise, pour ne pas dire une indignation rentrée, comme celle d'un policier à qui l'on passerait les menottes. Pour eux, l'image de l'enseignant est l'interface fermée entre donneur d'ordre et vérificateur, et il leur est bien impossible, à court terme, d'enseigner un rapport à la langue dont ils ne bénéficient pas eux-mêmes, du moins en situation professionnelle. C'est ce qui les rend étrangers à toute "*disciplinarisation des théories de l'énonciation*",(1) et à l'intérieur de celle-ci, à l'importance des "*notions de macro-structure sémantique et de dimension configurationnelle (qui) sont essentielles dans le traitement de l'information (notamment) narrative*" (2) dont elles assurent la **compréhension** en lecture et la **construction** en expression écrite. Ces deux champs de compétences sont **étroitement liés**, comme le sont un aller et un retour, un faire et un défaire, un codage et un décodage. Et il est trop peu établi, par exemple, que ce "combat" magistral contre les fameuses et trop nombreuses "**répétitions**" en "rédaction" stigmatise en fait une incompétence -dûe à un non

1) C. Puech, "L'énonciation et les instructions officielles : remarque sur une réception", *L'énonciation, questions de discours*, p 49-59, Le Français aujourd'hui, n° 128, p 56

2) J.M. Adam, *Le Récit*, PUF - Que sais-je, n° 2149, 1984, rééd. 1994, p18

enseignement- qui a son pendant en activité de lecture : saisir l'implicite d'un texte, son "non-directement-dit", en ce qu'il concerne, ici, les anaphores, ou termes de reprise, ou chaînes de substituts. Un autre exemple parlant réside dans la **référenciation** du discours oral ou écrit **au réel qu'il dénote**, réel concret, rencontré, vécu ou non par le lecteur, symboliquement ou matériellement. Que de discours ou textes sans prétextes expérientiels ni représentations mobilisées ! Moins qu'une "technique spécifique", c'est la "nature du savoir" qui faisait le "litteratus" (1) du moyen-âge. C'est d'un **rapport au monde** pensable-parlable, **énonciateur**, que dépendent d'abord la construction du **rapport à la langue** et les apprentissages langagiers du jeune **Je**. Ce sont là de fortes évidences qui ont traversé l'espace-temps historique de l'Ecole mais qui n'ont pas encore pris "corps praxique", stable. Cette incapacité à les intégrer -le **respect** étant la première, comme je l'ai dit- est bien semblable à ce sur quoi achoppe "l'alphabétisation" de la planète. A cet autre niveau, il est aujourd'hui acquis que :

"L'action qui ne vise qu'à enseigner à l'adulte à lire et à écrire, fût-ce en le rendant insignifiant à ses propres yeux, est un exercice stérile, qui le marginalise et l'empêche de s'affirmer. L'alphabétisation n'est authentique que si elle donne un sens, trace une voie vers la compréhension des problèmes de la vie réelle. Sinon, elle suscite l'indifférence, la résistance et le rejet." (2)

Très instructif pour l'Ecole, dont la tâche est plus simple, de se rappeler qu' *"Apprendre à lire et à écrire n'est pas un acte isolé et ne se résume pas à la simple acquisition de capacités de décodage et de codage. Car tout adulte est capable de s'alphabétiser lui-même s'il y trouve un intérêt. Cet apprentissage entre dans un projet humain bien plus vaste où interviennent les connaissances, la réflexion et l'action. Du premier sentiment de discordance à la prise de conscience de soi, l'analphabète perçoit la nécessité d'apprendre à lire et à écrire et donc d'entrer dans un champ plus ample de participation et de partage."* (3)

On s'évertue trop, ordinairement, happé par l'illusion que crée ces mots qui cheminent de concert et dont l'usage impose progressivement l'opposition, à bâtir sur eux, comme nécessairement, une opposition conceptuelle théorique et trop vite ficelée. C'est ce qui fait tout l'intérêt de la recherche au sein de l' **ERAEF à Nancy II** qui travaille à **"une sémantique de l'illettrisme"**. (4) A opposer a priori et définitivement les "pré-concepts"

1) C. Frier, *Illettrisme et communication. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit*, Thèse de Doctorat, Université Grenoble III, 1989, p 49

2) Raja Roy-Singh, *Une pédagogie du respect*, p 21-23, *Un milliard d'analphabètes*, le défi, Courrier de l'Unesco, n° 9007, Juillet 1990, p 22

3) Idem, p 23

4) Gilbert Morlet, *Thèse de Doctorat en cours*, Pierre Higelé directeur, ERAEF, Nancy II

“analphabète” et “illettré”, on se priverait des approches définitionnelles de l’un qui peuvent contribuer à construire la **compréhension praxique** de l’autre. Ci-dessus, le projet d’apprendre à lire en pays sous-développés et le ton mondialisant induisent la notion d’“alphabétisation”. Mais paradoxalement, si l’on peut dire, l’essentiel du texte, qui est **fortement didactique**, donne à nos maîtres les clés d’un enseignement de la langue propre à éviter les écueils de l’illettrisme et les **“difficultés scolaires”** à cet égard. Maître ou élève, ne pas se marginaliser, ne pas s’enfermer dans la stérilité des exercices qui ne réfèrent à rien de concret ni de personnel, et au contraire aspirer au sens -non pas en soi mais pour soi-, dans le but de se réaliser par une prise de conscience de soi, riche et fort de ce que l’on est au titre d’un rapport à la langue **mentalement** libérateur et **conceptuellement** conquérant. En outre, ne donnons pas raison au “scepticisme sur le Livre” du philosophe qui avait eu matière à pouvoir penser : *“Je hais les livres; ils n’apprennent qu’à parler de ce qu’on ne sait pas”*. (1)

Au regard de ce qui est aujourd’hui préconisé par le Ministère, il s’agirait non pas de “prédire la réussite” (2) ou l’échec dès la maternelle, en pointant davantage encore les difficultés de l’élève afin de le bombarder, en exclu, de batteries d’exercices décontextualisés et décontextualisants, mais de prévenir les difficultés de l’enseignement déficitaire et laconique, en indiquant précisément la geste socio-culturelle initiale à partager avec l’apprenant sujet qu’il est toujours, potentiellement. La dire.

*“Ce n’est pas qu’il faille, alors, aller plus loin que “dire”.
Ce serait plutôt le dire qui, répété et proclamé, en appellerait
aux recours des “faire” par lui exigés et portés.” (3)*

1) J.J. Rousseau, *Emile - Livre III*, Garnier éd., 1966, p 203

2) A. Florin, *Pratiques du langage à l’école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991

3) G. Fath, *L’école laïque en France et son espace axiologique : Aspects historiques et cliniques*, Thèse de Doctorat, M.A. GOUHIER Dir, Nancy II, Septembre 1987, p 7



BIC

BOARD

Ref. 1721

FRANCE

VELLEDA

12²

VELLEDA



1
T
A
S
E
N
O
M
S

Fonctions "conative, référentielle, expressive, poétique" (Cf Jakobson)
... Mais les enfants nous étonneront toujours - pour peu qu'on leur en donne l'occasion. Sinon ? Ils peuvent se l'octroyer, comme ici: *classe bruyante, maîtresse ne parvenant pas à réguler un "oral collectif"...* alors cette élève, plutôt que de lancer un tonitruant et assez habituel "chuuut !", emploie en silence son ardoise "velléda" qu'elle lève et montre à la cantonnade. Voilà un écrit adressé en situation, non différé, à... des locuteurs - auditeurs "absents"...

Conclusion

Pour rappel, ce fut donc en s'inscrivant dans le prolongement de choix anthropologiques militants et de travaux pédagogiques relatifs à une didactique du Conte en contexte ZEP, que cette thèse s' amorça en 1998 à l'occasion d'un travail d'équipe commandé par le CNCRE et dirigé par F. CLERC ; il devait faire le point sur les dispositifs de remédiation mis en place pour répondre aux difficultés des élèves, de l'Ecole à l'Université. Pour ce qui est de l'école, j'initiai dans les Vosges une enquête de circonscription : il s'agissait de susciter, recueillir et étudier les difficultés des élèves à travers leur énonciation par les maîtres.

Le constat des “déficits d'école” ainsi révélés à une échelle significative avait fait que l'étude initiale devait finalement, et nécessairement pour moi, produire un questionnement plus large et plus profond, et susciter une action recherche portée par un itinéraire de formateur ambitionnant d'esquisser, en matière de rapport à la langue, une véritable culture formative de circonscription. Cette démarche n'avait pu faire l'économie de ce qui fut pour moi, comme cela peut l'être pour le Photographe, une longue et décisive mise au point préalable : le questionnement sur cette Ecole redécouverte, auquel j'ai invité le lecteur, m'a donc été absolument indispensable ; son amplitude a été proportionnelle à la force de la révélation qu'avait éprouvée le Maître formateur devenant Conseiller pédagogique. Et pour moi cette posture nouvelle, inattendue mais combien porteuse d'élan, a été proche de ce que l'on pourrait appeler une radicale “dé-concertation” inaugurale que j'ai aspiré à partager et à illustrer. Cela donne toute leur importance aux documents annexés, à lire comme on soulève le pan d'un voile derrière lequel deviner l'inconstance contrastée des grands bonheurs et des déshérences dramatiques qui font l'Ecole réelle. (déhérence : état d'une succession vacante”).

Bâtir un tel écrit présente au moins l'intérêt de former son auteur à une explicitation écrite qui intègre la pensée d'autrui avec ce qu'elle a, au regard de la problématique proposée, de plus adéquat et de plus fort. L'impression s'impose clairement, en cela, qu'un chemin fait de mille “rencontres” a été parcouru, mais aussi que chacune d'elles aurait pu -ou dû- être l'occasion d'un séjour plus “prononcé” en des systèmes de pensée davantage habités. Une autre impression forte est celle d'avoir effectué une “révolution discursive” -plus qu'une révolution des idées, malheureusement- une révolution telle celle de l'astre terrestre autour du soleil, combinant, globalement, un grand retour à l'état initial, et de fréquents retours sur soi opérés en un rythme soutenu. Ceux-ci donnent sans doute au lecteur l'impression de redites bloquant l'avancement, mais ils pointent et indiquent à l'Ecrivain, à la relecture, les “noeuds thématiques” qui jalonnent et marquent sa pensée, ceux qu'il se donne à retrouver, pour un traitement plus approfondi, lors d'une “révolution” suivante...

J'ai donc l'impression, au final, que construire et rédiger une thèse s'apprend -comme tout le reste ?- non pas par avance et en décroché, mais par l'action elle-même, qui s'inscrit dans le temps par ce qu'elle produit de textuel et prépare de prochain, de successif, au plan de l'entreprise réflexive. Ecrire forme et transforme, révèle et ré-assure en matériaux psycholinguistiques comme en force de décision laborieuse et mentale, un rapport à la langue qui gagne en confiance en soi et prend conscience de son existence toujours perfectible. Ce serait une fois la thèse "achevée" que l'on se sentirait les capacités d'en écrire une qui soit linéairement programmée, sans redites ni creux sémantiques, comme un "aller direct" et sans retour offert à un lecteur réellement transporté...

Ce besoin de "cheminer" autrement et ailleurs qu'en sinuosités précaires de micro-actions inscrites en rond dans leur pré carré institutionnel, est ressenti par nombre de maîtres formateurs qui, champions méritants de la pensée pédagogique potentiellement affranchie, sont devenus spontanément, par besoin de découvrir une nouvelle posture de relation formative, des conseillers pédagogiques de circonscription gravitant sans pensée propre auprès d'un inspecteur de l'Education Nationale émérite.

Je les vois "partir" chaque année, ces collègues maîtres formateurs aussi discrets que compétents qui "reprennent une classe ordinaire", s'écartant ainsi du creuset vital de la pensée pédagogique commune qu'entretiennent, dans un département, si peu d'enseignants. Ils se seront mille fois donnés à "voir pour faire", s'exposant au feu muet de l'introversio n enseignante ; ils partent comme usés de n'en rien recevoir de pensé, alors qu'ils débordent plus que jamais d'un savoir pratique toujours unique. L'usure n'est pas en eux, mais dans le système qui tourne malgré l'usure, et qui même, à considérer l'inflation d'incertitudes qu'il produit toujours plus, tourne toujours plus vite, comme une voiture -ou un avion- dont les mécanismes de pilotage, invariablement en place, auraient été "mal - menés" en trop d'aventureuses pérégrinations.

Les "manettes" - les "petites mains" déconnectées d'un monde qui s'imagine marcher, s'emploient surtout à ne pas fléchir ni tomber, comme obsédées par leur environnement immédiat et tout ce qui peut encore assurer directement leur fixation. Elles oeuvrent en commissions resserrées et figées comme autant de gants protecteurs. Elles "gèrent" plutôt que d'assumer, et, notamment, "manipulent" les maîtres formateurs comme les autres, réalisant avec zèle leur vocation univoque et glorieuse qui est d'associer des numéros à des numéros, en un temps et un lieu rigoureusement confondus.

C'est la prodigieuse performance administrative réalisée par d' "ex-pédagogues" dont la promotion-reconversion semble être pour le système comme un étau qui se serait transformé en axe cinétique primordial. Son pendant se trouve d'ailleurs dans la propension du syndicalisme actuel à viser, à travers ses personnels informés des "lendemain qui déchantent", d'autres cieux plus "administratifs", d'autres havres étrangers au bateau Ecole. Cela revient à considérer comme anachroniques les buts et les moyens de celui-ci qui résident toujours -plus que jamais ?- en l'éthique originelle de ces savoirs reconnus, base de l'action sociétale de cheminements pédagogiques conscients et justement satisfaits d'eux-mêmes.

Avec la non valorisation de ses "Maîtres de la Formation", l'Ecole perd cette science et cette conscience qui avaient motivé son invention. Il est temps pour elle, comme je l'ai maintes fois répété, de réaliser que, dans ce corps inerte et robotisé, elle n'existe pas de toute éternité. Quand, avec l'inspecteur Desoli, j'invite à questionner l'anathème porteur de vérité qu'est le substantif "illettrisme pédagogique", je place cette idée au centre d'une préoccupation d'autant plus forte qu'au regard de la réalité vécue des moments de formation c'est bien le rapport à la langue des enseignants qui se pose lui-même comme une problématique : refus ou blocages devant la langue partagée, qu'elle soit écrite ou verbalisée, littéraire, expressive ou fonctionnelle, alors que cette langue est censée être l'objet central de leur "travail". Et si c'était autre chose que la langue, ou même autre chose que l'enseignement qui occupait, sans les préoccuper, les pratiques enfermées et enfermantes qui se confinent dans les salles de classe ?

Quand, en tant que conseiller pédagogique, j'invite le débutant à dire ou écrire sur le reflet de ce qu'il m'a donné à voir, le "retour pour lui" qu'il me fait n'est jamais véritablement convenu dans la mesure où la commande est obligée et institutionnelle. Qu'il se retrouve en cercle fermé avec ses pairs, et tous ces matériaux reprennent aussitôt vie, après de longs détours et d'imprévisibles préalables. L'écriture professionnelle, personnelle ou concertée, voit alors l'atelier initial, perçu comme une "tâche" plus ou moins prescrite, se muer, comme une chance prise, en un indescriptible chantier, non structuré mais intense, d'interactions verbales qui pourraient durer une éternité. On en oublie les pauses ou moments "café" que j'avais mentionnés comme étant facteur de communication et qui sont aussi un indicateur ou un déterminant non dénué de signification...

L'atelier d'écriture professionnelle, oui, mais comme déclencheur d'un élan réflexif commun, porteur à terme d'enjeux personnels, plutôt que comme processus assurant à tout coup, en temps voulu et de façon programmée, la production d'un savoir définitif et intrinsèque formalisable. Ainsi perçue, l'écriture des enseignants débutants, dans la

mesure où l'on fera le choix de la promouvoir, constitue pour moi un puissant vecteur de progrès et de ré-assurance pour l'École. Et cette "certitude en actes" a vocation à s'inscrire en continu dans "l'école de pensée formatrice" que Gérard Fath puis Pierre André Dupuis ont conçue et instituée à travers les séminaires de l'ERAEF à Nancy II.

La réflexion inhérente à cette écriture dans l'action constitue, on s'en surprend à chaque relecture des pages confiées, une contribution riche en matériaux autant qu'en postures discursives. Elle est sans doute le moyen par excellence de comprendre aujourd'hui l'incompressible demande éthique qui est, par dérive de l'aspiration enseignante à tous les comforts, devenue plus une obligation propre à des temps qui ont changé, qu'une obligation invariablement constitutive d'une responsabilité sociale fondamentale. Celle-ci s'inscrit "au carré" dans l'esprit du formateur impliqué directement par sa prestation de maître d'une classe. Mais elle peut, plus ou moins progressivement et plus ou moins consciemment, s'atténuer dans l'idée que le conseiller pédagogique se fait de son rôle, partagé entre mission et paritarisme fait de mouvement et de décalage.

Cette écriture menée d'abord *en miroir* m'a aidé à objectiver mon rôle de conseiller pédagogique et surtout ma façon d'en vivre la compréhension contrainte par le donné quotidien et les contingences diverses. *En miroir* ? Dernièrement, un maître quinquagénaire que je connais peu m'a fait à ce niveau une réponse qui m'a beaucoup touché : un parmi une bonne trentaine réunis en une "animation pédagogique" que j'avais voulue consacrée à la *compréhension* par l'enseignant de cette nouvelle discipline qu'est dans les nouveaux programmes la "Littérature", il m'a glissé un "haïku", un parmi la bonne trentaine de ceux que nous avons écrits. Son texte était celui-ci : "Haïku de Bonne Année pour Marcel : *Le Maître agit à la façon d'un Miroir - Il est essentiellement vide... En Marcel, le Maître des Maîtres, nous nous réfléchissons... Merci.* Sources : 2 premières lignes : Tao To King, 2 dernières lignes : un anonyme du XXI^e siècle..." Pas de satisfecit outrancier de ma part, mais l'accueil entier d'un retour qui fait don, un retour d'image pour l'image, qui conforte le "miroir" dans sa fonction réfléchissante...

Les données qui ont donc émergé de cette longue écriture en miroir sont restées multiples et encore trop déconnectées les unes par rapport aux autres ; le but initialement imaginé est loin d'être atteint, et le traitement d'une problématique trop ambitieuse n'est qu'à peine ébauché, sans doute. Mais cette longue circonvolution autour d'un objet dont l'existence est à présent bien patente, et comme domestique, m'a permis de pénétrer une complexité qui fait la vie même de l'École et constitue l'essence de ce métier d'enseignant qui englobe, entre autres, les tâches et les postures du "formateur de maîtres".

Fayol est de ceux qui disent, justifiant par là les travaux spécifiques menés en séminaires à Nancy II, toute l'importance que revêtent ce que j'appellerais les processus "méta-réflexifs" qui viennent assurer en continu "l'autorégulation" du système éducatif, ce "système vivant" qui doit s'adapter dans ses actions aux changements qu'il a lui-même contribué à instituer pour répondre au besoin croissant de formation des citoyens. Sans remettre en cause l'initiative régaliennne du Politique et de ses bras administratifs, sans non plus s'en remettre à eux seuls dans l'aléatoire "gouvernance" que sont leurs évaluations menées à l'aveugle pour différentes raisons et selon diverses manières, le pédagogue et maître doit pouvoir trouver en lui-même, comme j'ai tenté de le faire, les raisons et les moyens de participer de cet "imaginaire d'une société" dont dépend l'avenir de l'Ecole.

Loin des techniques et des injonctions, de "l'efficacité" descendante et quasi militaire d'instructions centralisatrices commandant d'incessantes grandes manoeuvres faites de travail, d'exercice et de parade, l'urgence interactive habite l'enseignant dont l'Ecole habite la vie et le destin. Au contraire, emmuré aujourd'hui en lui-même, notamment par la peur de ne plus pouvoir-savoir assumer, par la peur aussi de voir se rompre les quelques équilibres précaires qui lui assurent sa survie intellectuelle, pour ne pas dire morale ou même mentale, il est à lui seul la fin de l'Ecole en manque de régulation. La taisant en se taisant, il lui tourne le dos comme on tournerait le dos à un vent par lequel on aurait imaginé être transporté, il renonce à ce qu'il était dans ce qu'elle n'est déjà plus, et à ce vers quoi il s'était pourtant, le plus souvent, profondément destiné.

Avec chaque page de cet écrit, insaisissable comme l'est toujours un peu la quête de l'Autre quelles qu'en soient la forme et la trace apparentes qu'elle produise, je renonçais à renoncer à réfléchir plus avant. Le maître formateur "tombé" en ZEP depuis l'école d'application du 15^e arrondissement de Paris et qui, par contre-coup, a perçu La Difficulté scolaire -et du contexte et en soi- comme un violent appel d'air commandant de pousser à nouveau la porte universitaire, a "grandi" dans le conseiller pédagogique qui s'est aussitôt donné l'espace Circonscription pour pouvoir appréhender la (sa) situation d'une façon plus globale et donc plus signifiante.

D'une ZEP dans laquelle j'étais (trop) intimement intégré par le biais de ma classe, à une autre ZEP dont on m'avait commandé la pré-institution, j'ai donc pu mieux entrevoir ce qui y échoue, révélant des difficultés du système Ecole dans son ensemble, et pu aussi, modestement mais précisément, **contribuer à imaginer des modalités d'accès aux voies de la réussite scolaire : davantage "balises idéales qui peuvent orienter l'action", dirait Max Scheler, que "normes qui dicteraient les comportements".**

Ce balisage laborieux et utopique mais jamais entièrement vain, s'est fait quasiment à contre - courant, ou plutôt en contre - point de cette "musique de fond" que constituent en litanies les textes officiels dont le vide discursif est à présent trop enduré pour être encore écouté : "relance, anniversaire, lutte, plan, priorité,..." , ce rideau qui masque, d'une part, l'obsession compréhensible de vouloir stopper l'inflation de moyens inefficaces, et, d'autre part, l'incapacité chronique à mener une politique scolaire qui pourrait contrarier la sclérose des uns et les intérêts économiques des autres, ne donne plus même matière à lire ; une étude pourrait sans aucun doute et aisément le démontrer. Ces éléments de la Vie scolaire distribués, pour ne pas dire dispersés, en des cercles dont le conseiller pédagogique est souvent le centre, m'ont été perceptibles au point de m'ouvrir, et même de m'imposer, des horizons réflexifs que je ne pouvais pas même imaginer il y a six ans.

Le "dire", alors, sans pour autant s'annihiler à vouloir aller plus loin, a pu, utilement, je crois, participer de cet appel aux "faire" à "exiger et porter" en (derniers ?) recours.

Ce "dire" n'est en rien celui, pratique, du maître formateur donnant et se donnant, en école d'application, à penser les enjeux, modalités et limites de ses choix pédagogiques et didactiques. Cette fonction exercée durant presque vingt ans ne m'avait en rien donné matière à pouvoir penser ce que pouvait être l'état de notre Ecole dans sa réalité ordinaire.

Ces nombreuses années, même pour ce qui fut du passage d'une école d'application dans le quinzième arrondissement parisien à une école d'application en ZEP à Epinal, n'avaient pu fournir à mes représentations suffisamment d'éléments pour que je me fasse une **juste idée de l'Ecole dans sa diversité complexe**, et notamment dans sa **fragilité** face à un écueil notablement devenu obsédant : la "**difficulté scolaire**".

C'est à ce point vrai qu'aujourd'hui la plupart des "enseignants de ZEP" ont quasiment oublié qu'ils perçoivent une "indemnité de sujétion spéciale" et qu'à quiconque comme à eux-mêmes ils sont prêts à la justifier comme étant une sorte de compensation morale, ou de prime de risque amplement méritée au vu de la "difficulté scolaire" qui caractérise le poste qu'ils occupent. **Mais, du côté de l'institution, a-t-on seulement jamais osé ou pu préciser "le mérite" ou "l'implication", dans ses buts et ses enjeux, et non pas seulement dans les modes de sa reconnaissance, que pouvait - ou que devait - supposer cette indemnité ?**

Avec la nomination d'un maître "coordonnateur", le rôle du conseiller pédagogique s'amenuise de fait ; des fiches sommaires de format A4 sont distribuées aux enseignants comme autant de formulaires de demande de moyens financiers. Lorsqu'une restriction

budgetaire survient, le coordonnateur garde son poste, mais n'a plus de "coordonnateur" que le nom, et seules sont préservées les apparences : celles d'un système a priori "compensateur", se déclarant comme tel et surtout comme étant toujours prêt à toute "relance". C'est bien le moins que puisse nécessiter cette continuité du "service" public dont il dépend que continuent à se charrier d'honorables emplois et carrières au pouvoir a priori gratifiant -pour qui il apparaît comme gratifiant. Dans un contexte social "difficile", cette manne est peut-être même très largement sous-estimée par ses bénéficiaires.

Le destin des élèves de ZEP et ce par quoi ils apprennent mieux depuis l'adoption de cette "politique" ... quel rapport ? Et au nom de quoi serait-il question de "rendre des comptes" ? Là demeure pour l'Ecole la première réponse à donner à l'Enfant et au Peuple usagers, et non pas seulement de l'Ecole à l'Ecole -et pour l'Ecole.

Les choses se ressentent et s'expriment souvent très ouvertement comme, si la formation risquait d'émousser les compétences de formateur, et un peu comme si, dans une autre sphère professionnelle, le fait d'apprendre à obéir pouvait risquer d'émousser la capacité à commander. L'enseignant devenu simple donneur d'ordres en même temps qu'il fait prévaloir sa qualité de "professeur" "libre de sa pédagogie" se trompe, et nous trompe, en ZEP plus qu'ailleurs.

Entretenir, donc, éclairés en cela par les pensées de J. Habermas, notamment, cette obsession d'un "dire" inlassablement répété qui soit porteur d'un "à faire" aussi identifié et intégrable que peut l'être tout contrat de travail - telle restera ma conclusion sur ce point douloureux qui voit culminer toutes les hypocrisies et tous les égoïsmes.

Corollaire de la question des ZEP, et indissociable à mon sens du concept de "rapport à la langue", une autre récurrence est venue puis revenue, comme s'imposant, dans l'axe de mon étude. Dénotée dans l'enquête initiale et posée de fait par le dit enseignant ordinaire, j'ai tenté de l'éclairer doublement par le biais de ses théoriciens -dont le premier est sans aucun doute Erik Prairat pour ses travaux sur la relation d'autorité- et par le biais des écrits sanctions annexés qui caractérisent la "relation" univoque entre stylo rouge de "l'enseignant" et crayon à papier de "l'apprenant". C'est bien sûr la question de la "violence scolaire", récurrente assez dans les médias pour signifier au bon peuple une montée en puissance de la délinquance d'une adolescence insoumise et destructrice, récurrente assez, également, dans les textes ministériels, hors pédagogie et hors formation-évaluation des maîtres, pour venir bien maladroitement rallier ceux-ci à la **vindicta populaire "anti-jeunes"**, et... absente totalement, ne serait-ce que comme analyseur, de la réflexivité qui fonde essentiellement le

concept d'enseignement. En ce domaine, si un progrès est ambitionné, la mise en signes est d'abord pour le Soi pédagogue, même si c'est en retour et par réflexion. **L'importance est déterminante, ici encore, du rapport à la langue qui peut être à même de fournir et fourbir les mots portant l'aller expressif, puis faisant rencontre, et enfin permettant retour. De même qu'est décisif, par-delà les mots, cet "état d'esprit" qui s'est donné l'idée de les convoquer afin, au final, de les "récupérer" pour relance, en une sorte de marée maîtrisée comme une respiration (ré)génératrice.**

Ce champ conceptuel ouvert à l'intersection de la "violence", qui est toujours un retour, et du rapport à la langue difficile du maître et de l'élève, rapport duel qui peut enfler tel une interface explosive, doit rester propice à **des innovations dont l'essentiel est affaire de langage et dont le partage dépassionné** ne peut que s'avérer salvateur pour l'Ecole de demain, à travers ses élèves tous candidats à une citoyenneté lettrée et ses maîtres, éducateurs de fait. La violence morale qu'elle inflige au quotidien, à la fois permise par section / enfermement des groupes sociaux, et entretenue par **un rapport à la langue déshumanisé et déshumanisant**, est énormément inflationniste en rapport de cette lente montée des "incivilités" adolescentes et des "troubles de la conduite et du comportement" par lesquels on désigne le refus des plus jeunes à demeurer prisonniers d'un système de vie qui les "tue" socialement et mentalement.

Le dire, pour le re-connaître sans cesse, c'est en appeler, puisqu'il le faut, à l'éthique la plus fondamentale, celle qui à la fois crée les conditions et maintient l'objectif. Cette éthique est aussi la plus masquée : et par le silence / caution de l'institution, et par le silence / habitude d'adultes intellectuellement indisponibles (?). Oublieux des droits et des potentiels de cette Enfance à laquelle, peut-être, ils pensent accorder déjà beaucoup trop, ils ne voient pas qu'à l'avenir cet "oubli" pourrait, en drames humains, leur coûter beaucoup plus encore. Hors "parole pour faire", éducatrice et conceptualisatrice, point de "salut" assuré : leur réussite et leurs progrès dépendent de situations qui cumulent aujourd'hui disqualification des uns, déstabilisation des autres et décrédibilisation de tout un système éducatif enfermé dans un discours "schizophrénique".

Notre idéal idéal laïque que Gérard Fath définit comme "différencié et complexe", et non pas uniformisant, doit se montrer capable de préserver ce **consensus social sur les valeurs** qui a rendu possible l'existence même de l'école publique, et qui, à travers elle, a si profondément travaillé l'idée de progrès dans la société. Par conséquent, au contraire d'une sur-instrumentalisation discursive violant les règles mêmes du jeu démocratique de la parole instituante, c'est le rejet de **la violence comme règle criante**, comme ressort douloureux mais

inopérant de la pression du maître sur l'élève et de l'institution sur le maître, qui doit s'apprendre et se pratiquer avec une confiance obstinée en l'humain.

Cet art de la parole experte ne sera jamais dit par un texte officiel -il faut bien s'y résoudre-, et la pratique du respect de l'autre qu'il est à même de pouvoir induire ne peut décidément s'extraire de la complexité qui la constitue fondamentalement. C'est pourquoi le processus d'auto-socio-construction que Castoriadis a tenté de définir, non sans se couper parfois du réel à expliquer plus précisément, est ce qui peut définir le mieux **la capacité à apprendre, à enseigner et à former**. Cette réflexivité circonstanciée exclut toute situation où l'autre serait réduit à un simple espace de projection, à un simple objet réductible par transformation, par violence latente ou insensiblement infligée.

La parole prise, gagnée et circulante, en est la plus sûre des garanties, et **la circonscription, large mais finie, a vocation à** devenir la matrice où tout peut se dire, s'entendre, se négocier sans brisure définitive. C'est ce rapport à la langue fait d'ouverture et de découverte incessante, d'aptitude à tout appréhender à tout moment qui peut, par l'élaboration volontariste d'une méthode commune de personnalisation de la praxis, dit donc Tochon, contrecarrer cette impossibilité d'apprendre, d'enseigner, de former, qui est le propre de la violence. La présente étude a pu montrer celle qui sourd, sans même pouvoir être problématisée, du dire enseignant ordinaire. **Et c'est bien là le premier écueil à réduire : ne pas insensément cultiver l'empêchement de la vie commune, même si l'auto-légitimisation à travers le "requinquage idéologique" ou la rationalisation trompeuse est fréquemment pratiquée, y compris par l'institution elle-même.**

Je partage avec d'autres l'idée que la "scène" de la formation peut et doit permettre un renversement radical du rapport à la langue -dans le quotidien, dans la pratique et dans le discours institutionnel- et que le format de la circonscription primaire, dont j'ai voulu donner à voir des reflets fortement significatifs, est plein comme un oeuf de productions langagières, notamment écrites, qui peuvent constituer autant d'éléments pour l'analyse prospective. personnelle, posée en partage par **la médiation du conseiller pédagogique** - ou, mieux encore, finalement ?- par celle du directeur d'école, pair-expert plus proche dans l'espace - temps scolaire et pas forcément sur-impliqué.

C'est le cas du **directeur d'école d'application**. J'ai pu, sur ce point, même s'il s'agissait alors d'une action-recherche à finalité surtout didactique, ancrer ma réflexion sur cette période personnelle d'investigation en actes qui s'était donnée comme centre de gravité "le Conte en contexte ZEP". Mon directeur d'alors avait été remarquablement **présent-non**

disant, facilitant seulement et valorisant sans ostentation les modalités interactives reliant les trois établissements à travers les classes concernées (GS, CE2, 4° AS). C'est bien le même "état de fait" qui me permet, à un autre niveau, d'initier la large enquête de circonscription qui a inauguré cette étude. Et nous revenons là à cette autre question clé qu'est **l'autonomie dans l'Ecole**, "autonomie" étant entendue comme cette capacité personnelle ou collégiale à se déterminer par le biais de règles ou de principes appropriés et auto - intériorisés, de lois en actes acquises à travers l'expérience pensée-formulable et capitalisant, par convergence, chaque occasion de résolution de problème praxique.

Le cadre (ré)générateur de la Circonscription m'a donné mille et une occasion d'être de fait, de par ma posture assumée de conseiller pédagogique "en titre", l'élément clé de cette culture d'accès à l'autonomie par le biais de la réflexivité professionnalisée et professionnalisante. Comme l'Acteur sur sa scène, il m'a donc été donné, sur la scène de la formation, de construire l'exhibition de ce Rôle qui confine encore trop souvent à la discrétion prudemment consensuelle ou, au contraire, à des "leçons de leçons" imprudemment (impudemment ?) et insensément administrées. Cela se produit et même s'institue lorsque l'inspecteur cautionne cette "imposture de la posture", pour maintenir coûte que coûte cette rigidité dans la descendance qui, en lieu et place d'une dynamique systémique, assure la survie factice et sclérosante d'un appareil au sein duquel la "peur" de l'Autre commande des attitudes fondamentalement - constructrices.

Au contraire de cela, l'un des acquis notables de ma recherche-action (notamment pour certains lecteurs débutants) réside dans la posture d'engagement du conseiller pédagogique qui transparait à travers ce qu'il écrit et destine. C'est le fait, pour ce qui le concerne aussi, d'un rapport à la langue en perpétuelle évolution-stabilisation, finalisé par sa vocation d'expertise pro-active.

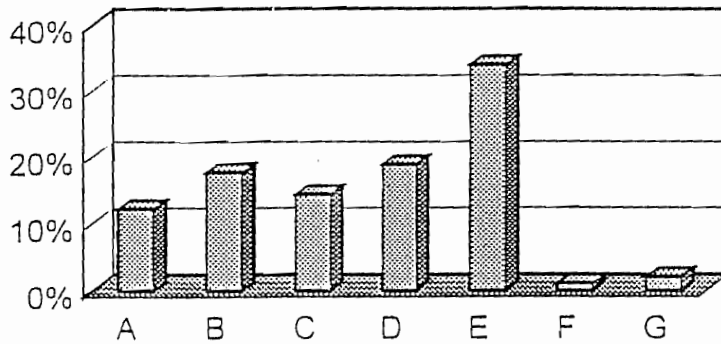
Au terme de ce travail, je me suis donc appliqué à structurer, en un point dynamique, en une dernière "pause pour relance", une part essentielle des "conseils" récurrents que la co - analyse de situations de classe m'a amené à "donner". Mis en ligne sur le site de la circonscription, sans esprit de forfanterie ni au contraire de doute paralysant, ils constitueront à la fois un **référentiel librement accessible**, (provisoire, à relativiser mais déjà guidant), et un espace ouvert à tout débat réflexif vivant - et surtout vigoureux -, un **"forum de la praxis"** pouvant devenir le coeur en développement de cette culture pédagogique de circonscription dont j'ai à maintes reprises souligné et illustré la nécessité. Cela est exactement à l'opposé d'un "projet" de circonscription formaliste qui serait présentable (un peu comme on présente ses papiers) à tout Inspecteur Général en tournée impromptue d'inspection de ses inspecteurs.

REPONSES DES IEN

A

LA CONSULTATION SUR LES BESOINS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS

IEN de l'académie (90 réponses)



- A Savoirs et didactique
- B TICE
- C Connaissance des élèves actuels
- D relation éducative/élèves
- E Relation éducative/projet éducatif
- F Connaissance du système éducatif
- G Enrichissement personnel/itinéraire professionnel

LA FIN DES INSPECTEURS DES ECOLES PRIMAIRES ?

Jean FERRIER

Jean Ferrier, ancien instituteur, ancien agrégé, ex inspecteur d'académie, ancien conseiller technique au cabinet du ministre, ex directeur des écoles, aujourd'hui inspecteur général a tiré de sa thèse un ouvrage fort bien documenté qu'on ne peut que vivement recommander.

Les Inspecteurs des écoles primaires 1835-1995 (2 tomes, série Références, Edition L'Harmattan) est tout d'abord une étude historique minutieuse (Tome 1). C'est ensuite une analyse détaillée des fonctions et missions des inspecteurs du 1er degré (Tome 2). Les nombreux éléments statistiques et les enquêtes témoignent de la rigueur scientifique du travail.

Jean Ferrier termine par un point de vue personnel. Au moment où l'on s'interroge des suites du rapport Pair, au moment où Jean Ferrier rend un rapport sur l'Ecole Primaire, nous choisissons de vous livrer dans le bulletin "Inspecteurs" la conclusion de l'ouvrage (pages 693 à 695).

Dans l'interview déjà citée, le directeur de la P.I.D. estimait que "les responsables doivent avoir passer d'une fonction d'encadrement à une autre". Cette position de principe appelle deux remarques : dans les conditions actuelles on n'a pas un cadre de l'Education nationale autre qu'un I.E.N. du premier degré prendre de but en blanc la responsabilité d'une circonscription. Cela pourrait être possible que si l'expertise de la formation continue des maîtres de l'école primaire est échappée au "cadre" de la circonscription et si celui-ci se voyait confier des tâches essentiellement administratives. De la même façon, un peu d'inspecteurs des écoles seraient en mesure de se substituer à un I.E.N. enseignant technique, voire de prendre la fonction d'un établissement sans formation complémentaire préalable.

Si cette orientation était prise, cela signifierait que la formation devrait être donnée à tous et exclurait la spécialisation, sauf sous la forme d'une formation d'appoint permettant la transition à la prise de fonctions nouvelles. Cela signifie que seraient probablement dissociées les fonctions actuellement exercées par la même personne dans le premier degré : administration, formation et inspection. Or, à plusieurs reprises on a vu que ce triple rôle était sans doute le facteur le plus déterminant de l'intérêt et du dynamisme du métier et du sens des réalités et des enjeux dont font preuve les inspecteurs des écoles primaires. Mais on a mis en évidence également la distance qui existe entre les efforts fournis par les inspecteurs et les résultats qu'ils obtiennent.

Enfin, les collectivités locales sont appelées à agir de façon de plus en plus importante au financement des écoles. Le développement pédagogique, plus récemment la mise en place de l'enseignement des langues vivantes, ont demandé au ministre de l'Education nationale à des communes pour financer l'entretien ou l'achat de matériel initialement alloué (informatique) puis celui d'intervenants extérieurs, bientôt l'achat du matériel audiovisuel (langues vivantes). Le financement peut venir de la propre initiative des municipalités, des enseignants ou moniteurs d'éducation physique, sportive, ou d'éducation musicale, ou de subventions, indemnités versées aux enseignants, d'activités diverses permettant la ré-

alisation d'activités dans l'école, "soutien scolaire". Il est clair que, progressivement, elles investissent le domaine pédagogique. Peut-on imaginer qu'elles ne vont pas, un jour ou l'autre, demander un droit de regard sur le fonctionnement pédagogique des écoles ? Peut-on aussi penser que les parents, de mieux en mieux formés et informés, constatant la difficulté de l'institution à réguler l'activité des écoles et des maîtres, voire à faire appliquer ses propres décisions, ne vont pas eux aussi exiger un droit de regard sur l'enseignement donné à leurs enfants ? Peut-on penser enfin que ces deux partenaires de l'école, souvent critiques quant à son fonctionnement, n'imaginent pas qu'ils seraient plus efficaces que l'institution pour assurer une meilleure régulation du fonctionnement de l'école primaire ? Ce n'est plus alors l'institution qui exercerait le pouvoir d'inspection et de "surveillance" de l'école et de ses maîtres mais les élus locaux et les parents, l'Etat se limitant à définir les orientations nationales et à vérifier la conformité à quelques normes, comme c'est le cas actuellement pour les établissements d'enseignement privés. Monde ecclésiastique en moins, ce serait un retour à la situation à laquelle Guizot a souhaité mettre un terme. En juin 1994, un inspecteur écrivait sur le mode de la dérision dans le bulletin du SI.EN :

"Elle reçut la lettre à la récréation du matin, avec un pincement au cœur. Le Conseil des Parents viendrait la contrôler le six juin, tout l'après-midi... Elle alla s'asseoir un moment sous le préau et se remit en tête, malgré l'émotion soudaine, l'organisation de son emploi du temps de la semaine".

"Fiction ?" dit le titre de l'article. Est-ce bien certain ? En partie du fait des inspecteurs eux-mêmes, davantage en raison du fonctionnement institutionnel qui fait la part assez belle à des organisations moins représentatives qu'elles l'ont été naguère, leur autorité sur l'école est aujourd'hui insuffisante. Le pouvoir politique va se trouver placé devant un choix simple : ou restaurer l'autorité de ses inspecteurs, ce que les enseignants et leurs représentants devront accepter, ou abandonner cette compétence à une autorité locale, dans le droit fil de la politique de décentralisation et d'une idéologie libérale, comme cela se passe dans un certain nombre de pays étrangers, Royaume-Uni, Canada, Etats-Unis par exemple. Témoin de cette idéologie, sinon de cette tentation, la lettre adressée au directeur de l'académie de Paris en avril 1994, à la suite d'un arrêt rendu

par le Conseil d'Etat mettant le ministre de l'Education nationale dans l'obligation d'attribuer une note pédagogique même aux enseignants qui refusent l'inspection. Le directeur des écoles écrit que des "éléments d'information... [peuvent] être fournis par le directeur de l'école, par le conseiller pédagogique et, dans une moindre mesure, par les parents d'élèves". Même s'il prend soin de préciser que "sur ce dernier point cependant, il convient de se montrer prudent", le coin a été enfoncé, ce qui a amené les organisations représentatives des inspecteurs à réagir très vigoureusement.

Dans l'état actuel des choses, le ministre de l'Education nationale et les autorités académiques doivent ou devraient trouver auprès des inspecteurs de l'Education nationale le concours de fonctionnaires loyaux, imaginatifs, sachant obtenir les meilleurs résultats possibles du système éducatif dans leur circonscription. Les inspecteurs ont aussi à faire connaître les réussites, les difficultés et les échecs des politiques mises en œuvre. Ils ont à assurer la vérification de la conformité de l'enseignement aux objectifs et programmes arrêtés par le ministre. Ils sont également ou devraient être les interlocuteurs privilégiés des maîtres pour connaître leurs difficultés, leurs enthousiasmes et leurs succès. Par ailleurs, ils leur apportent ou devraient leur apporter aide et conseil. Ils sont enfin, pour les partenaires de l'école, élus, parents, monde économique et associatif, les premiers interlocuteurs. C'est dire assez le rôle essentiel que jouent ou devraient jouer, dans le système éducatif, les inspecteurs des écoles primaires. C'est dire aussi l'importance de les bien recruter et former. Cela suppose en premier lieu l'existence d'un vivier riche et on a vu combien, en ce domaine, l'évolution est inquiétante.

C'est l'ensemble de la condition d'inspecteur qu'il convient de revoir si l'on veut véritablement doter l'école primaire de cadres. Seul un statut professionnel et social restauré dans tous les domaines peut attirer à cette fonction des hommes et des femmes de qualité et en nombre. Par les décisions qu'il prendra – ou ne prendra pas – à l'égard de ses inspecteurs, l'Etat indiquera mieux que par n'importe quel discours le rang et l'autorité qu'il entend leur donner. Sans doute aussi l'avenir qu'il réserve pour la fonction et pour l'école primaire de la France de demain. L'alternative est simple : laisser aux pouvoirs locaux le soin de réguler l'activité d'une école éclatée ou restaurer le rang et l'autorité d'un corps qui, malgré les difficultés, tient l'enseignement du premier degré.

Voici donc en substance, et *par exemple*, pour vivre la Circonscription comme un espace idéologique sous libre influence interactive, et comme un substrat des annexes (A 12) et (A 24), une typologie élémentaire de

“ce que le conseiller conseille”

La relation éducative : créer les conditions

Structuration / appropriation de l'espace classe

- 1- penser toujours et avant tout à la sécurité : jouer de -et sur- la distance
- 2- éviter de marginaliser ou écarter durablement un élève “perturbateur”
- 3- s’interdire de “mettre à la porte” un tel élève - qui pourrait quitter l’école
- 4- ne pas durablement isoler les tables des élèves
- 5- mettre en place un fond de classe et des marges latérales pour les activités autonomes
- 6- afficher les référents notionnels à hauteur des enfants et à proximité du tableau
- 7- faire se ranger les élèves jusque dans la classe s’il le faut et “domestiquer” l’espace classe
- 8- placer le plus souvent possible les élèves avancés en autonomie d’apprentissage évalué
- 9- chaque élève doit avoir un droit d’accès régulé et conditionné à tout sous-espace de sa classe
- 10- tout élève a le droit de se sentir “chez lui” dans “sa” classe, sous réserve de s’y socialiser

Structuration du temps vécu

- 1- installer au moins une horloge, par exemple au-dessus du tableau
- 2- intercaler des moments d’expression - communication entre les temps forts cognitifs
- 3- intercaler des temps de “respiration” entre deux séances denses
- 4- instaurer des silences studieux de 5 à 10 minutes
- 5- de temps à autre, s’asseoir et regarder ostensiblement travailler les élèves
- 6- établir des liens de rappel entre les leçons
- 7- assurer une ponctuation du continuum des apprentissages par des bilans réguliers
- 8- inviter les élèves à prendre des notes pendant les échanges qui durent
- 9- ne pas “stresser par le temps, par exemple en corrigeant trop rapidement
- 10- rythmer-ritualiser en faisant par exemple signer les cahiers le samedi par les parents

1) CF. F. Clerc, “L’espace et le temps scolaires”, p 17-18, in Cahiers pédagogiques n°383, Avril 2000

Régulation / modalisation de la communication

- 1- mettre en place les situations d'interaction et de concertation après recherche personnelle
- 2- l'axe tables / tableau ne peut et ne doit pas être le seul vecteur des relations et apprentissages
- 3- grouper les tables a priori, sans besoin de concertation après implication personnelle, est vain
- 4- ne pas demeurer trop longtemps en posture frontale au tableau
- 5- tirer parti d'une gamme variée de postures magistrales en évitant l'oral prolongé au tableau
- 6- utiliser le tableau de manière rationnelle, anticipée, et modélisante, mais non exclusive
- 7- instituer la prise de parole par main levée et attente
- 8- instituer le respect du silence durant les travaux individuels
- 9- accorder de l'autonomie aux plus âgés dans une classe multi - niveaux
- 10- instaurer une communication horizontale qui fait qu'une classe est un groupe
- 11- ne pas se sentir obligé de répondre à toute intervention inopinée
- 12- garder le contact avec les familles des enfants les moins studieux
- 13- considérer l'importance décisive de la réunion des parents
- 14- marquer ses changements de ton, d'expression ou d'intensité vocales
- 15- ne pas hésiter à quitter le tableau pour s'adresser aux élèves, ou à les y inviter en 1/3 de classe
- 16- présenter des supports documentaires assez gros
- 17- penser à féliciter les élèves et à les mettre les élèves à l'aise à l'oral
- 18- faire preuve de sérénité (attention, enthousiasme engageant, dynamisme partageable)
- 19- poser toute question à l'ensemble du groupe avant toute interrogation individuelle
- 20- ne pas appréhender de chanter devant (et avec) les élèves

L'action d'enseignement : se construire une pédagogie

Moyens

- 1- se servir de manuels mais ne pas s'en contenter de façon exclusive
- 2- utiliser la règle pour souligner au tableau et le soigner à l'extrême
- 3- établir un cahier de "vie de classe" qui mette en mémoire les grands projets collectifs
- 4- donner des leçons à partir de textes construits ou de listes de référence clairement présentes
- 5- soigner la présentation magistrale du cahier du jour, ses annotations, ses modèles et consignes

- 6- différencier les traits qui séparent des traits qui soulignent
- 7- ne pas stigmatiser l'élève à travers ses prestations sur ses cahiers
- 8- faire figurer des phrases de tous les élèves au tableau ou en affichages, et les y valoriser
- 9- utiliser des tableaux velléda de formats différents, notamment pour deux ou pour groupes
- 10- recourir régulièrement au petit matériel comme des étiquettes mots correspondant à des images

Situations

- 1- limiter au maximum les temps d'attente en différenciant le poids des tâches demandées
- 2- prévoir suffisamment d'activités ponctuellement et provisoirement dérivées
- 3- enseigner toutes les disciplines sur la semaine ou la quinzaine
- 4- être rigoureux, ainsi éviter de parler de "numéros" quand il faut dénombrer
- 5- faire précéder la phase de réalisation d'une phase d'essai-découverte
- 6- ne pas morceler les activités d'ateliers trop cloisonnés en termes de finalités
- 7- instituer une alternance entre enseignement dirigé, confrontation et expression créatrice
- 8- mettre concrètement en évidence le lien entre lecture et écriture
- 9- prendre en charge un atelier spécifique où lire et écrire deviennent une habitude
- 10- accorder une place suffisante aux récits brefs mais structurés
- 11- apprécier - créer des jeux de langage, poésies et autres comptines amusantes
- 12- ne pas laisser passer de fautes dans les écrits subsistants, et en vérifier les corrections
- 13- ne pas dissocier durablement les éléments du groupe classe
- 14- introduire du symbolique dans les différentes activités
- 15- étoffer, capitaliser, valoriser la culture littéraire commune de la classe et de l'école
- 16- donner la priorité à la construction du sens dans l'enseignement de la lecture au CP
- 17- donner une place prépondérante à l'expression-écrite individuelle et collective
- 18- concilier institution d'une vie de groupe et différenciation des rythmes d'apprentissage
- 19- mettre en évidence le moindre effort de tout élève et gratifier explicitement
- 20- instituer l'idée tolérante que tout un chacun peut se tromper, y compris l'enseignant

Régulation

- 1- montrer concrètement le but et l'enjeu de toute séance lors de la mise en situation
- 2- expliquer pourquoi on reprend et prolonge le contenu de la séance précédente
- 3- faire en sorte que la séance débute comme une réponse aux questionnements des élèves
- 4- éviter de distribuer le matériel avant d'avoir donné la consigne
- 5- mettre en oeuvre explicitement l'apprentissage comme valant démarche "scientifique"
- 6- pour la mise en commun, éviter un rapport exclusivement frontal maître / classe
- 7- ne pas stresser les élèves en vue d'obtenir d'eux davantage de "travail" ou de "résultats"
- 8- faire en sorte que la phase de travail en groupe soit minutée, non bruyante, transitoire et finalisée
- 9- la qualité de l'apprentissage est fonction de la qualité de la relation maître / élève / classe
- 10- la qualité de l'apprentissage n'est pas quantitativement proportionnelle à cette interaction
- 11- pendant que les élèves manipulent et échangent, garder une vision d'ensemble de la classe
- 12- faire alterner écrit / oral, silence / concertation et travail individuel / collectif
- 13- pendant une séance, ne pas s'appuyer continuellement sur la participation des mêmes
- 14- donner de quoi vouloir Ecrire aux élèves dès la Maternelle
- 15- structurer de manière soutenue et régulière les temps de mobilisation de la langue écrite
- 16- structurer l'oral en fonction des projets de réalisation collective et d'expression personnelle
- 17- prendre en compte tous les temps réels (déplacements, manipulations), maîtriser des durées
- 18- donner du temps à la construction et à la conservation commune du sens
- 19- évaluer de façon continue, concrète, rapprochée, l'activité et l'expression des plusjeunes
- 20- multiplier les occasions d'échange verbal en situation duelle
- 21- faire expliciter et reformuler autant que possible
- 22- ne pas hésiter à recourir aux signaux sonores brefs, précis, mais non intempestifs
- 23- éviter l'accumulation de consignes et de tâches
- 24- formuler des consignes brèves, précises, énoncées à l'impératif
- 25- montrer que l'on aime son métier et que l'on vise la réussite de chacun
- 26- multiplier les occasions d'autonomisation des apprentissages et de leurs réinvestissements
- 27- faire comprendre aux élèves que l'on est disponible à tout moment de l'apprentissage
- 28- faciliter l'explicitation partagée des situations de non compréhension
- 29- déculpabiliser les élèves qui ne comprennent pas dans l'immédiat et s'en rapprocher
- 30- partager avec les parents les réussites et les difficultés, mais sans les mettre à contribution

L'écriture praxique : penser (panser ?) les apprentissages

De la perception à la conception

- 1- prendre aussitôt connaissance des données d'espace et de matériel
- 2- se sentir tout à fait libre d'organiser ces données en fonction de choix personnels rationnels
- 3- veiller à préserver une stabilité minimale à la réalisation de choix qui peuvent (doivent) évoluer
- 4- prendre aussitôt connaissance du groupe, et rapidement de ses personnalités
- 5- prendre rapidement connaissance des contraintes liées aux rituels institués et aux thèmes abordés
- 6- avoir en permanence sur soi une liste d'élèves permettant une écriture annotative individualisée
- 7- être toujours très attentif aux "projets élèves" latents ou potentiels, et en être démonstratif
- 8- procurer aux élèves leurs outils de référence : marges du tableau, et fichiers "autonomisants"
- 9- tenir avec rigueur tous les documents réglementaires exigés par l'institution et l'usage
- 10- penser les activités en les classant selon leur nature, leurs objectifs et leurs récurrences (genres)

Le "cahier journal" comme mémoire pro - active et réfléchissante

- 1- donner une place centrale au cahier journal comme étant un "cahier de vie professionnelle"
- 2- recourir à des couleurs et à au moins deux colonnes pour l'emploi du cahier journal
- 3- écrire dans le cahier journal de manière intelligible et fonctionnelle
- 4- inclure dans le cahier journal des espaces pour retours quant à l'avancement dans les séquences
- 5- utiliser le cahier journal comme un outil aux mentions peu développées mais précises
- 6- anticiper / rédiger dans le cahier journal l'intégralité des temps de la journée à mener / vivre
- 7- y avoir un cadre - type par jour de la semaine, qui soit une base à particulariser (réifier) a minima
- 8- la page du cahier journal expose les durées, mais aussi la nature des moments inter-séances
- 9- le cahier journal est émaillé de renvois aux écrits de programmation et de préparation
- 10- l'emploi d'un "cahier journal" classeur permet d'utiles apports ou allègements ultérieurs

La programmation comme itinéraire vers un cap

- 1- penser, concrétiser et exposer pour échange possible la logique préparatrice des progressions
- 2- privilégier l'articulation entre présentation des modules et descriptif synoptique des séquences
- 3- préparer des séances clés définies par leur inscription dans une séquence dont anticiper les visées
- 4- structurer en séquences titrées les apprentissages visés par les séances successives
- 5- penser / rédiger des programmations très synthétiques, mais au moins semaine par semaine
- 6- faire en sorte que les programmations par périodes ne soient ni trop théoriques ni trop générales
- 7- produire de façon distincte des organigrammes programmatifs des grands projets d'activités
- 8- faire apparaître les séquences ou modules de façon à la fois exhaustive et synthétique
- 9- décliner les séquences en séances logiquement, concrètement, explicitement successives
- 10- programmer en recourant régulièrement aux bases de données et de documents sur l'Internet

L'écriture des préparations comme script de situations cohérentes

- 1- préparer chaque séance et chaque 1/2 journée en anticipant l'utilisation structurée du tableau
- 2- faire succéder les préparations à un écrit présentant le contexte école / quartier et sa vie
- 3- dater et numéroter tous les documents de préparation / programmation, y compris "les retours"
- 4- pouvoir présenter les préparations écrites au visiteur institutionnel
- 5- faire en sorte que les préparations soient anticipatrices de situations clairement imaginables
- 6- prendre en compte tous les champs disciplinaires dans la préparation écrite des séances
- 7- exposer clairement, dans les préparations, les grands axes disciplinaires et transdisciplinaires
- 8- préparer en lecture / écriture, d'un mois à un trimestre, une fiche générique d'ateliers tournants
- 9- articuler les préparations avec cohérence et les penser telles qu'elles anticipent la pratique réelle

- 10- s'imposer en préparation une implication réflexive personnelle forte, continue et ritualisée
- 11- se préparer à anticiper ses interventions et à en effectuer des analyses capitalisatrices
- 12- se préparer à valoriser avec talent les travaux que les élèves réalisent sur un même thème
- 13- accorder pour cela, dans les préparations, une importance fondamentale au retour annotatif
- 14- "préparer" pour que chaque séance ménage aux élèves de brèves pauses explicatives
- 15- enchaîner les préparations avec une continuité marquée, dans les intitulés et par numérotation
- 16- rédiger des préparations anticipant toutes les séances clés, points d'articulation, de la séquence
- 17- ne pas hésiter à alléger les préparations en fonction de la "densité" réduite des objectifs
- 18- élaborer les préparations étape par étape pour penser une progressivité adaptative
- 19- à la maternelle, établir une préparation pour la semaine en harmonisation avec les autres classes
- 20- rédiger les fiches de préparations clés en utilisant une grille horizontale
- 21- préparer -rédiger à l'horizontale : "objectif , consigne, activité, matériel, évaluation, annotation"
- 22- bâtir la préparation sur des situations définies par la conjugaison de ces paramètres
- 23- faire en sorte que les préparations ne génèrent pas un travail trop lourd, fastidieux et inutile
- 24- savoir "se retrouver" dans ses préparations et ne pas en être "prisonnier"
- 25- dans les préparations, ne pas occulter certaines activités, quelles qu'elles soient
- 26- faire clairement et immédiatement apparaître les objectifs des séances préparées
- 27- préparer objectifs généraux / spécifiques, intermédiaires / finaux, savoirs / compétences
- 28- expliciter en préparations ce que les élèves doivent apprendre mais aussi pouvoir en dire
- 29- préparer-penser les critères finalisants qui donnent lieu aux évaluations / notations
- 30- chaque préparation doit donner lieu à un bref "retour" écrit qui détermine la séance suivante

Essentiel : “ou encore, ou dédit, ou autrement dit ...”

- 1- éviter les affichages sous plafonds et déplacer ce qui n'est pas à hauteur de visage
- 2- investir totalement l'espace classe
- 3- savoir attendre durant dix secondes le calme à retrouver
- 4- éviter les fiches photocopées qui ne correspondent à rien de concret ni de projeté
- 5- penser à réaliser un ou plusieurs panneaux rappelant les apprentissages dans leur cohésion
- 6- instaurer un “repos mental” entre deux séances conceptuelles
- 7- ne pas accumuler les exercices de manière désordonnée, aléatoire et déconnectée (IO)
- 8- rendre possibles de cours temps de tutorat inter-élèves
- 9- en maternelle, faire écrire les prénoms avant tout en... cursive
- 10- penser à inscrire certaines activités dans un projet de réseau pédagogique” (...)

Je le redis : une telle “liste”, aussi bien dans la typologie qui la structure que dans la justesse, l'utilité ou l'adéquation des variables paradigmatiques qu'elle pointe, n'a de valeur que comme corpus à faire vivre par interactions et illustrations problématisantes. D'une part, elle peut amorcer l'idée qu'est nécessaire un espace idéologique conducteur de valeurs communes et servant de support contractuel à l'évaluation formative pilotée par les inspecteurs. D'autre part, il est clair qu'elle ne réfère ici que très faiblement et très insuffisamment, dans sa troisième partie, à la didactique des disciplines.

Sur ce dernier point, il faut prendre conscience de l'intérêt que peut présenter le “pôle réflexif circonscription” en matière de “chantiers”, d'illustrations, d'appui et de guidance. Ainsi, pour être concret, je citerai enfin les échanges didactiques et pédagogiques suivis, qui, depuis trois ans, se sont appliqués à “l'exploitation” du site historique de Châtel sur Moselle et vont, dès septembre, permettre l'édition d'un double classeur (“Défense” et “vie quotidienne”) financé par le CRDP.* C'est l'exemple d'une réalisation marquant la **culture formative** d'une circonscription, signe supplémentaire de **sa réalité** opérative. Nous commandant de questionner au fond les notions galvaudées d' “emploi du **temps**”, d' “organisation de **l'espace** scolaire” et, plus encore, d' “**outil**”, l'idée de “culture” sous - entend, comme celle de “progrès social”, que chaque nouvelle “acquisition” en appelle d'autres, à court, moyen ou long terme. Cela, à **3 niveaux complémentaires** : intelligence (**a**) de l'action d'enseignement, auto-définition des besoins des maîtres, et formation des IEN. C'est ouvrir là de nouvelles perspectives d'actions-recherches qui convoquent d'emblée le rapport de **chacun** à sa langue.

* **Initiateur et coordonnateur** de ce projet, j'ai pu l'ouvrir, pour la communauté enseignante, à l'expertise **scientifique** (M.Me Debry, “érudits découvreurs”) et à l'expertise **didactique** (JC Papazzoni, DEA historien).

Pédagogie et patrimoine

Les « *samedis libérés* », s'ils le sont effectivement pour les enfants ne le sont pas pour les maîtres qui mettent à profit ces heures pour se concerter entre eux (conseil de cycle, conseils des maîtres), avec des partenaires de l'école (conseil d'école) ou encore à leur formation permanente à raison de quatre demi-journées par année scolaire.

C'est dans ce cadre, qu'hier,

une vingtaine d'entre eux, venant de la circonscription de Golbey, dirigée par Philippe Géhin, inspecteur de l'Education Nationale, s'est retrouvée sur le site de la forteresse des Comtes de Vaudémont et sire de Neufchâtel afin d'étudier de quelle manière utiliser au maximum les ressources proches offertes par le patrimoine local.

Après une animation précédente consacrée au château primitif (XIe), c'est le château à flèches (XII-XIIIe) qui fut l'objet de leurs investigations pédagogiques.

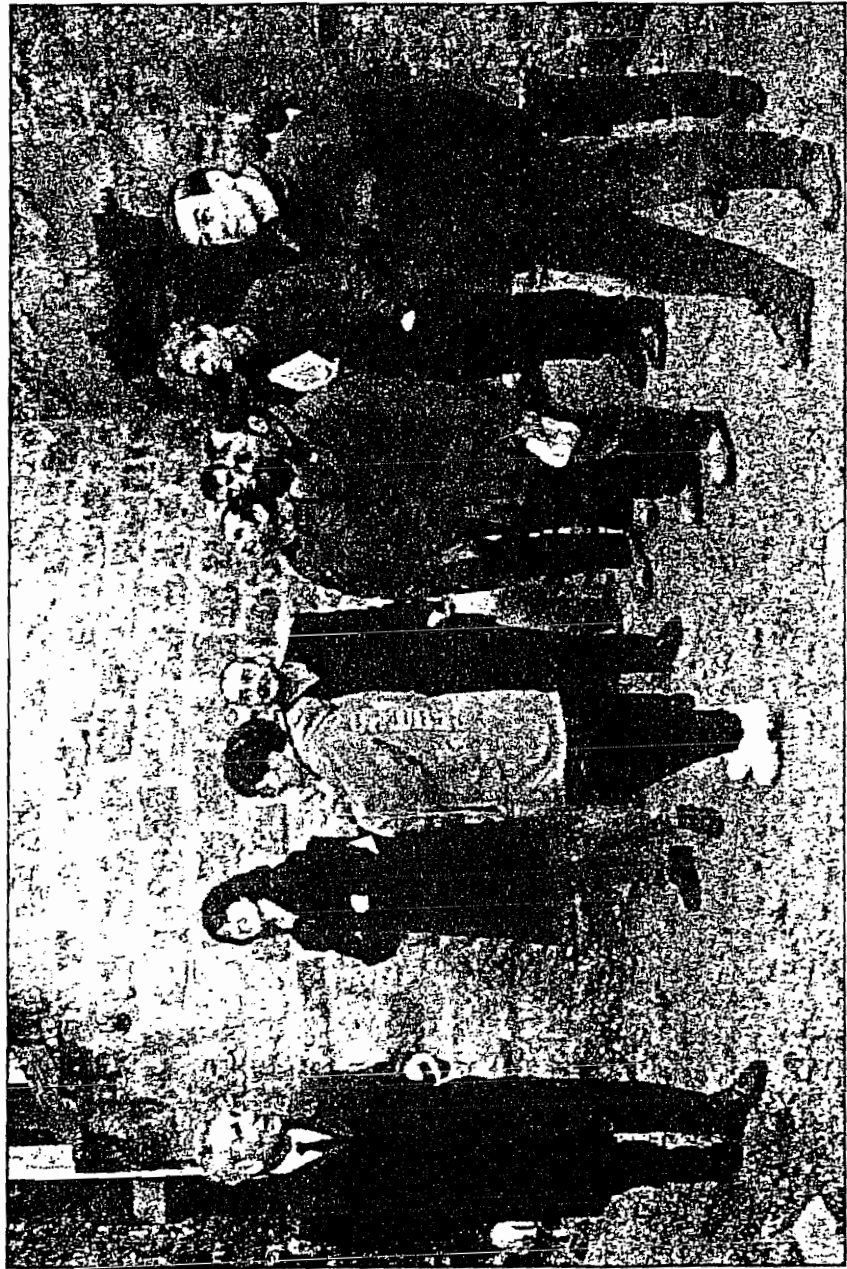
Vers la création d'un outil didactique performant

Cette animation a vu intervenir Jacques Debry, « maître

des lieux », pour la partie communément appelée par les spécialistes « *savoirs savants* », Jean-Claude Papazonni, maître formateur à l'UFM de Lorraine, site d'Epinal étant plus particulièrement chargé des « *savoirs scolaires* » et donc de la programmation et de l'adaptation des connaissances aux divers niveaux des écoles élémentaires, Marcel Canton, conseiller pédagogique généraliste de la circonscription ayant quant à lui en charge les divers aspects pédagogiques et la liaison avec le CDDP (Centre Départemental de Documentation Pédagogique).

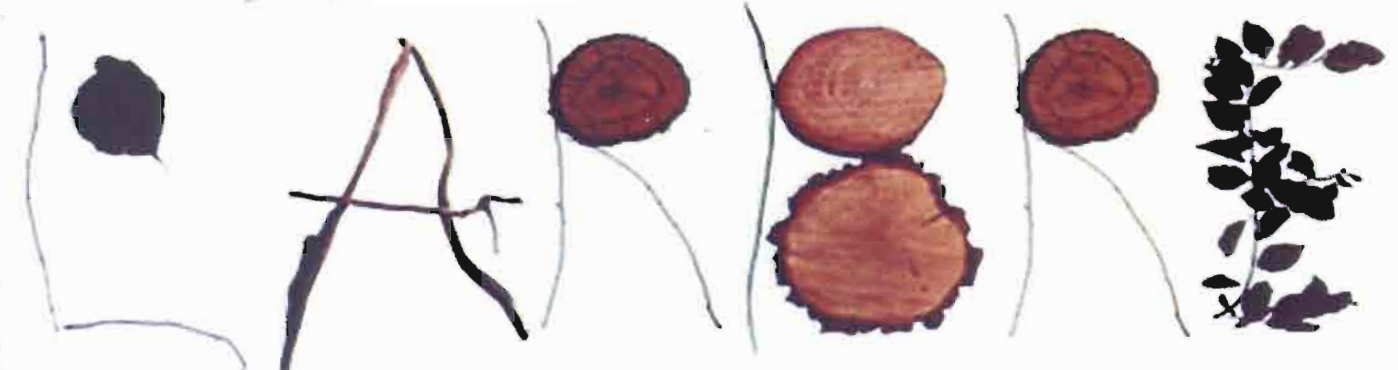
Outre l'aspect concret utilisable immédiatement, ces animations servent un projet plus ambitieux et qui s'inscrit dans le temps. En effet, les services de l'Inspection Académique et divers partenaires, dont l'association du Vieux Châtel, mettent au point une « *valise pédagogique* » interactive qui devrait être disponible dans les années à venir, à l'image de celle réalisée sur les mines du Thilloé (90 exemplaires disponibles pour les écoles vosgiennes).

Une excellente initiative qui permettra aux élèves du département de mieux connaître leur environnement proche tout en les projetant dans le grand bain de l'histoire de France avec les moyens didactiques et péda-



Vers une histoire concrète.

réalisé par les élèves de l'école maternelle de CHAVELOT
assistés de : Sidonie HOLLARD - Artiste -
et
Marie-F et Philippe HOULBREQUE



et

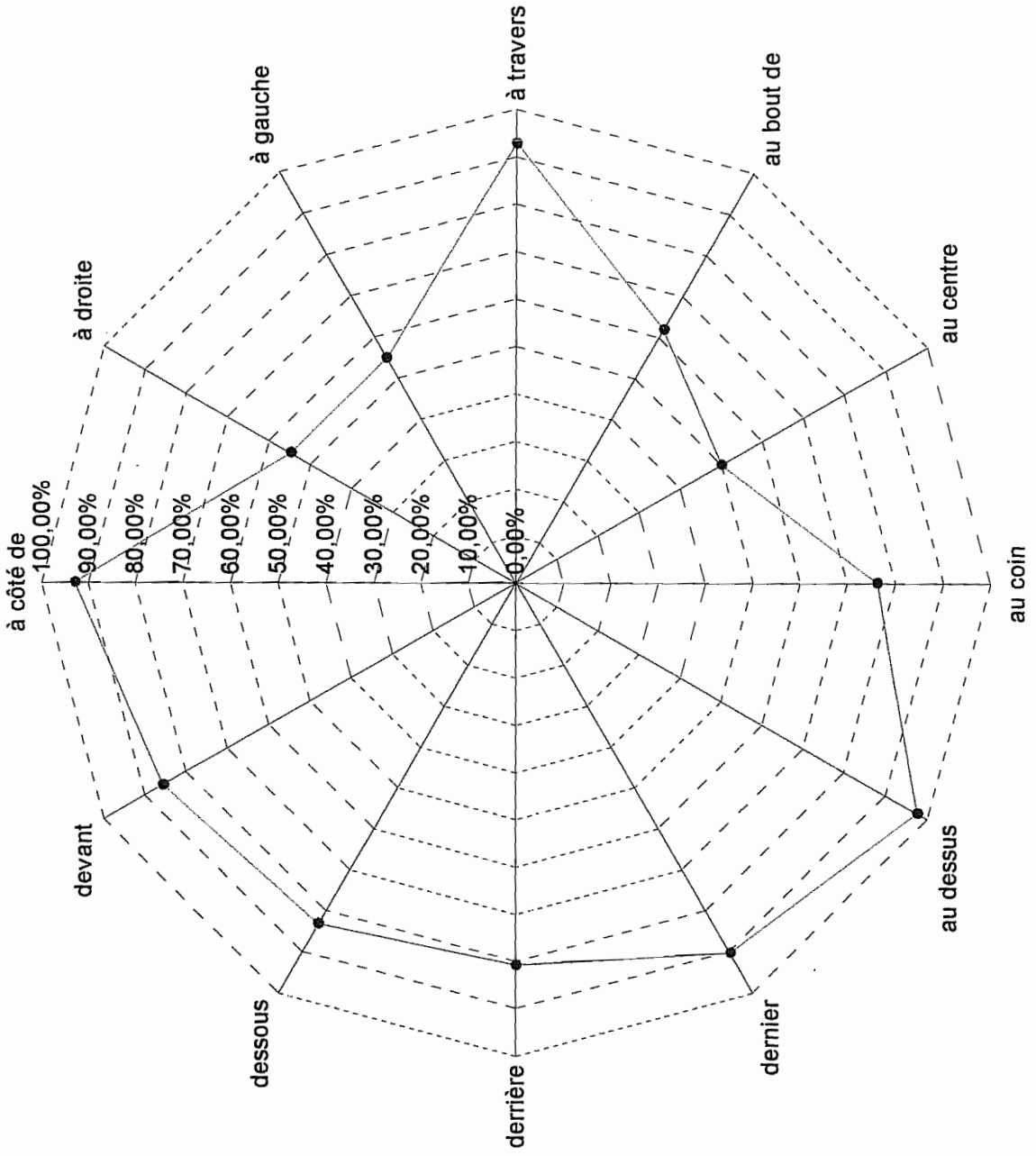
Les



Imprimé par " HELIO Services "

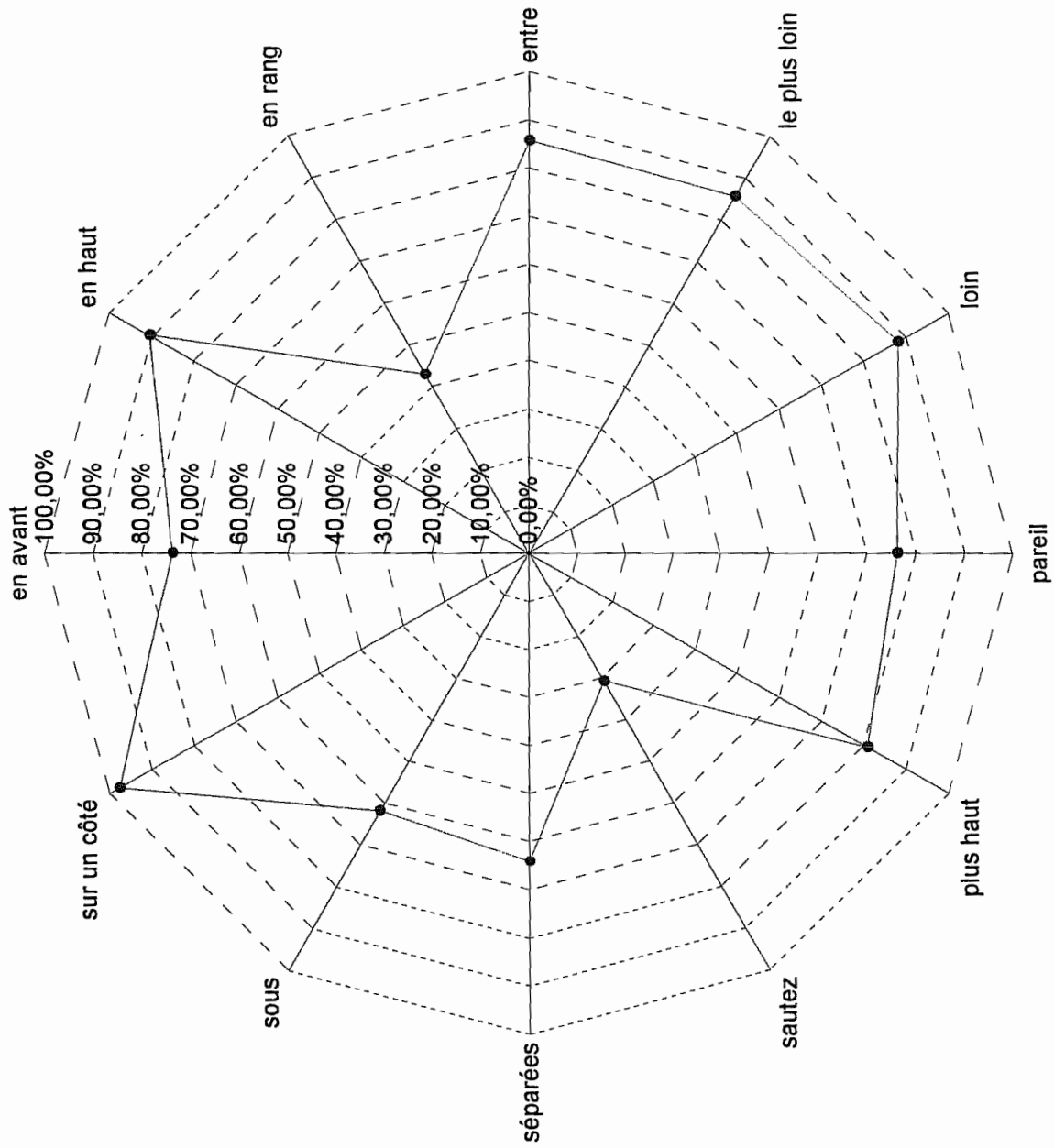
BOEHM

ESPACE 1



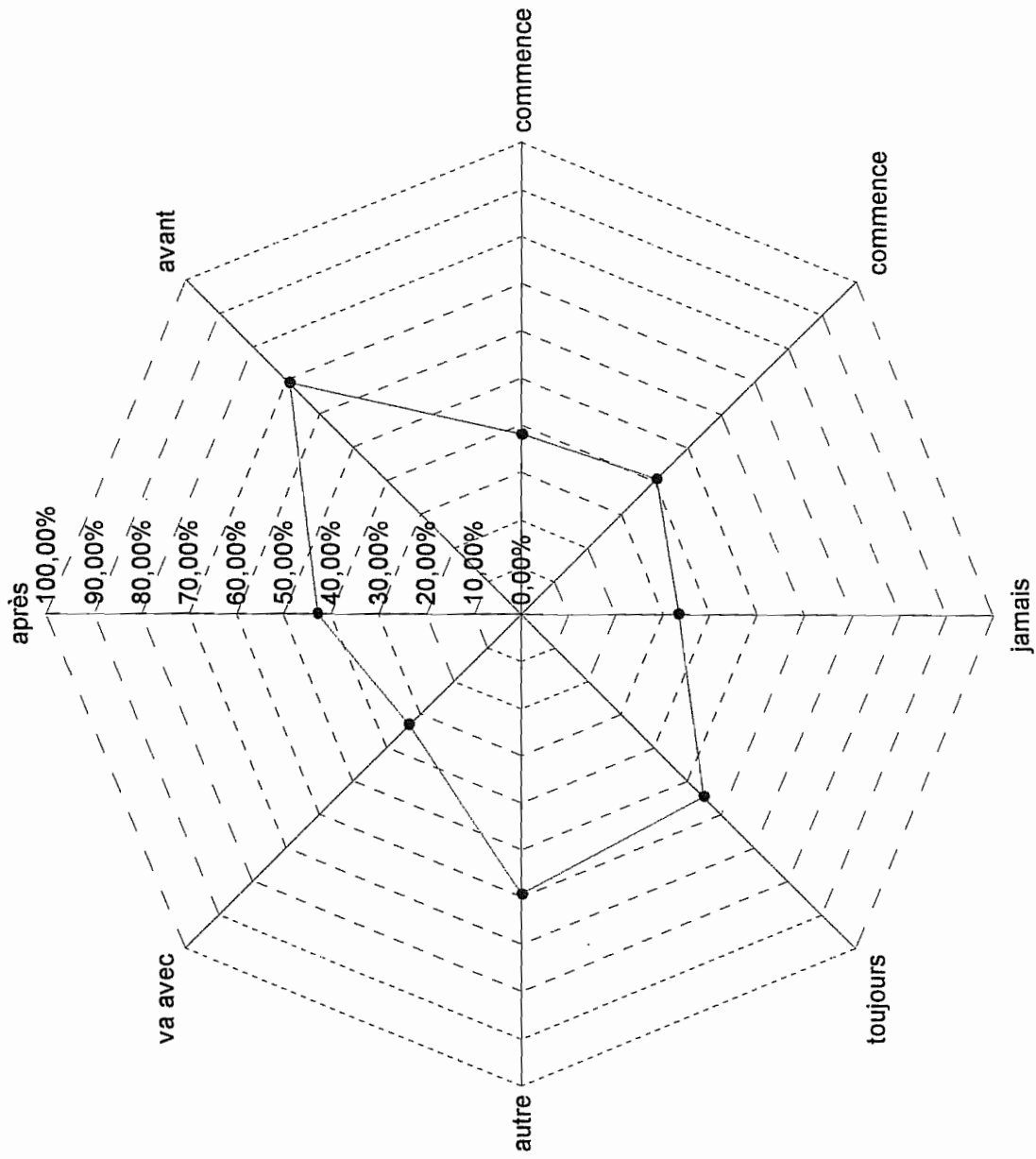
BOEHM

ESPACE 2



BOEHM

TEMPS / DIVERS



—●— Série 1

MONDE DE L'ECRIT / L.E / 1		D8 reproduct./respect coul. consignes	G8
SONORITE LANGUE		D9 mémorisation d'activités	G9
So1 : rythme hauteur voix intonation	L1	ECRIRE	
So2 : sons accentuations syllabes	L2	E1 : utiliser l'espace feuille	G10
So3 : suites assonancées textes rimés	L3	E2 : diff. types tracés	G11
So4 : phonèmes (fin début milieu)	L4	E3 : tracés sur lignes droites	G12
So5 : conscience phonème syllabe	L5	E4 : premiers essais écriture	G13
So6 : jeux langage répét. struct. syntaxiq.	L6	E5 : copie-copie différée/form.mts lettres	G14
So7 : corresp. lettres-sons alphabet	L7	E6 : exploration fonct. écrit. alphabétique	G15
MOTS		E7 : organisation spatiale info écrite	G16
Mt1 : lexiq. sur thème (histoire CR activi.)	L8	MATHS/M/3	
Mt2 : classifica. mts (critères variés)	L9	CLASSIFICAT.SERIAT.	
Mt3 : différents contextes d'1 mot	L10	C1 : classement objets/qualité	M1
Mt4 : interprét. mts inconnus/contexte	L11	C2 : rgt objets/quantité (grd,gros,large...)	M2
Mt5 : lettres d'1 mot	L12	C3 : comparaison collect. et compléter	M3
Mt6 : différentes écritures d'1 mot	L13	C4 : désignations symbolisations	M4
Mt7 : mémorisation mots	L14	C5 : sériations	M5
ECOUTE ET LANGAGE ORAL		C6 : rythme	M6
EI1 : Text. tradi. orale ts supports	L15	C7 : jeux à règle	M7
EI2 : Discussion différents typ. d'écrits	L16	APPROCHE DU NOMBRE	
EI3 : Production textes analogues	L17	N1 : estim. relat. globa. qté (+,-,pareil)	M8
EI4 : S'exprimer respect règles	L18	N2 : dénomb.pté quant. percep. instantan	M9
INITIATION PRODUCTION TEXTES		N3 : compar. collect./collec.naturel. repè	M10
Te1 : product. textes dictée à l'adulte	L19	N4 : fixaton extension comptine numéri.	M11
Te2 : écriture auton. copie/différée/inven	L20	N5 : dénombrement avec comptine	M12
Te3 : spécif. text. écrit. adulte/propos.enf	L21	N6 : pbs additifs soustractifs	M13
Te4 : Techni. dict. adulte (vit.act.relec.)	L22	N7 : distribution d'objets	M14
Te5 : Produc. objet écrit (alb. récit docu.)	L23	N8 : aspect ordinal du nombre	Pr1
Te6 : Stock outils production	L24	N8a : hiérarchisation des séries	M15
INITIATION MONDE ECRIT		N8b : comparaison dimensions/étal	M16
Ec1 : impri.ss tt formes (contex.hor.cont.)	L25	RECONNAISSANCE DES FORMES	
Ec2 : coin lecture petits groupes	L26	F1 : reconnaissance	M17
Ec3 : relecture fréquente textes riches	L27	F2 : construction tracé	M18
Ec4 : classif. differ.types text - supports	L28	F3 : différentes tailles	M19
Ec5 : examen txt. paragr. phreres mots	L29	F4 : formes ouvertes fermées	M20
Ec6 : interpr. txt écrit (ecr.ds phr.mt)	L30	F5 : intérieur extérieur	M21
Ec8 : mémoris. txt - reformul. anticipat.	L31	F6 : nombre sommets côtés faces	M22
Ec9 : mond communic. ss tt ses formes	L32	REPERAGE DANS L'ESPACE	
Ec10 : Gestion - respect du livre	L33	S1 : organis..espace proch loint./cel.parl	M23
Ec11 : Travail sur les textes	L34	S2 : organis.diff. dimens.espa./celui par	M24
ACTIVITES GRAPHIQU /AG/2		S3 : organis. espac./repères-objets extér.	M25
DESSINER		S4 : org.espa/puzzles-images en parties	M26
D1 : Précision des tracés	G1	S5 : organistion espace feuille	M27
D2 : Explicita. formes - contenu dessins	G2	REPERAGE EVENEMt DS TEMPS	
D3 : moyen indiquer relat. entre obj. perso	G3	T1 : opposit. passé-prése.mom.pris.par.	M28
D4 : cod.graphiq.permet. amélior. lect.des	G4	T2 : prise conscience futur projet-attente	M29
D5 : simplifica./diff. import. access.	G5	T3 : explor. fixat. lexicque énoncia.temp.	M30
D6 : formes élém. schématisation	G6	T4 : structurat. temps/activités régulières	M31
D7 : interprét. diff. formes dessins	G7	T5 : prise conscien.grds rythmes naturels	M32
		T6 : déroul. chrono.-image séquent.	M33

IMAGIN. SENT. CREER/ISC/4		Rè : actions en commun avec règles	A9
EDUCATION MUSICALE/EM		Ms : reconn. réact. aux caract. mde sono.	A10
ACTIVITES VOCALES		DECOUVRIR LE MONDE/DM/6	
Av1 : compt chansons/phras. music. court	I1	MONDE DES OBJETS	
Av2 : jeux vocaux	I2	Ob1 : obj. techn. variés situa. fonctionnel.	D1
Av3 : sonoris. cont./dialo.mario./inv. chans	I3	Ob2 : jeux construction	D2
ACTIVITES CORPORELLES		Ob3 : objets - montage démontage	D3
Ac1 : rond./jeux chant./invention danses	I4	Ob4 : fabr. ob. (proj. choix outi.mat. tech.)	D4
Ac2 : activ. instru./explor.obj.son/instr.sim	I5	MONDE DE LA MATIERE	
Ac3 : action corpor. sur mus.q./ryth./nuanc	I6	Ma1 : propriétés matériaux naturels	D5
ACTIVITES D'ECOUTE		Ma2 : existence de l'air (vent)	D6
Ae1 : mon.sono./ident/comp./brt environ	I7	Ma3 : approc. eau (liquid pluie neig glace)	D7
Ae2 : musiq.diff.pays epoques styles	I8	Ma4 : effets de la lumière (jeux d'ombre)	D8
Ae3 : durée d' son/intens./haut./mvt sonore	I9	MONDE VIVANT	
Ae4 : percep./reprod. form.rythm.-mélod.	I10	Vi1 : corps : globalité parties	D9
ARTS PLASTIQUES		Vi2 : caractéri. vivant (nais. crois. mort)	D10
PRATIQ. CONSTR. REPRESENT.		Vi3 : grdes fonct. vivt. obs. mil./ audi-vis	D11
Pi1 : explor.vis.tact./form. obj. matière	I11	ESP.NATURELS-HUMAINS-ENVIRT	
Pi2 : explor.visuelle couleurs	I12	En1 : apprécia. visu. form.. dimensions	D12
Pi3 : musée personnel	I13	En2 : nature : découv. obs. description	D13
Pi4 : graph. trac. emprei. dess. pein. colla.	I14	En3 : jardinage - soins animaux	D14
Pi5 : proc. simpl. disso. suppr. invers. elts	I15	En4 : mil. diversi. camp. mer mont.plain.	D15
Pi6 : exerc. mémoire visuelle	I16		
ACQUIS. DEVELOPT CONNAISSAN.		Ev1 : importance déchets	D16
Dc1 : grds réferts:air eau feu mais.arbre	I17	Ev2 : nuisances bruits odeurs	D17
Dc2 : reconn. elts plas.: for. coul.mat. vol.	I18	HYGIENE CONSOM.SECURITE	
PRESENTATION REALISATIONS		Hs1 : rythmes de vie (sommeil repos)	D18
commentaire sur son travail	I19	Hs2 : hygiène alimentaire	D19
Pr2 : obs. effets prod./choix mat couleurs	I20	Hs3 : hygiène corporelle	D20
THEATRE /EXPRES. DRAMATIQUE		Hs4 : sens: goût toucher odorat ouïe vue	D21
Th1 : jeux de rôle	I21	Hs5 : consommation: typ. commerce/pub	D22
Th2 : petites histoires structurées	I22	Hs6 : sécurité	D23
Th3 : conn. artist. spectac. lieux de créat.	I23	TEMPS QUI PASSE	
DANSE		Tp1 : rythm. tempor.(jrs saisons années)	D24
Da1 : mvts simples globaux	I24	Tp2 : appréciation durées	D25
Da2 : plaisir répétition	I25	Tp3 : systèmes repérage du temps	D26
Da3 : organiser sa danse en court. séquenc	I26	Tp4 : utilis./fabric. calend agend. chroni.	D27
Da4 : imiter les autres	I27	Tp5 : organisation passé proche lointain	D28
Da5 : imaginer improviser	I28	Tp6 : généalogies simples	D29
Da6 : découverte oeuvres diversifiées	I29	Tp7 : patrimoine proche: découverte:obs.	D30
AGIR DANS LE MONDE/AM/6		Tp8 : evts du pass: quest. interw. docum.	D31
Ep : exploration milieu proche	A1	MONDE DE L'IMAGE	
EI :exploration milieu lointain	A2	Im1 : utilisation choix	D32
Pc : découverte possibilités corporelles	A3	Im2 : sélection	D33
Lo : action glob. base locomotion	A4	Im3 : création	D34
Cm : adaptation conduites motrices	A5	VIVRE ENSEMBLE/VE/7	
Pr :prise repères (espace temps)	A6	ACCUEIL	
Om : explor.sensor. objets matériel	A7	AI1 : exploration classe école	V1
Ds : dépassement de soi risques énergie	A8	AI2 : accueil riche	V2

Al3 : repères temporels de la vie collecti.	V3
Al4 : reconnaissance des adultes	V4
Al5 : personne dotée d'1 identité	V5
VIE COLLECTIVE	
Vc1 : connaissance de soi des autres	V6
Vc2 : règles de vie collective	V7
Vc3 : jeux collectifs organisés - à règle	V8
Vc4 : jeux situation spontanées	V9
Vc5 : réalisation collective d'1 projet	V10
Vc6 : régulation vie collective par discu.	V11
Vc7 : partage responsabilités	V12
Vc8 : discussion valeurs sociales médias	V13
COMMUNICATION	
Ct1 : explicit. situation comm. consig.	V14
Ct2 : occasions échanges verbaux	V15
Ct3 : situat. initiat. enf. échanges verbaux	V16
Ct4 : situations contrôle dialogue	V17
Ct5 : situation dialog. coll. pour vrai pb.	V18
Ct6 : apprentissage prise de parole	V19
AUTONOMIE/AU/8	
Au1 : Habillage-laçage	U1
Au2 : Hygiène	U2 ⁹
Au3 : Finir son travail	U3
Au4 : Découpage-collage	U4
Au5 : Respect consignes travail	U5

Bibliographie

- ADAM J.M, *Le Récit*, PUF - Que sais-je, n°2149, 1984, réed. 1994
- AFANASSIEV A, trad. Gruel-Apert, *Les Contes populaires russes*, Maisonneuve - Larose éd., Paris, 1988
- AFFERGAN F, *La pluralité des mondes*, A. Michel, 1997
- ALAIN, *Propos sur l'Éducation*, PUF, 1957
- ALTET M, *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, 1994
- AMADO LÉVY-VALENSI, *Comment dire Je*, p 17-19 in *La règle du Je*, Le Courrier de l'Unesco, Mars 1993
- ANDRÉ J, *Agir sur soi - L'autonomie de l'enseignant*, Les Cahiers pédagogiques n°384, Mai 2000
- ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1993
- ARENDT H, *Considérations morales*, trad. DUCASSOU M et MAES D, Rivages poche Payot, 1996
- ARDOINO J, *Éducation et politique*, Paris Gauthier-Villars, 1977
- ARDOINO J, *Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique*, préface à F. Imbert, *La praxis pédagogique*, Vigneux, Éd. Matrice, 1985
- ARDOINO J, *La démarche clinique dans la recherche en éducation*, Cerse n°21, Caen, mai 1987
- ARDOINO J, *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant, les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Andasha Matrice, 1990
- ARDOINO J, *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*, Pratiques de Formation, avril 1993
- ARDOINO J, *Praxéologie et poïétique*, Actes du Congrès AFIRSE, Aix en Provence, 1994
- ARDOINO J, (M. Vicente dir.) *Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur*, p 23-28 in *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*, L'Harmattan, 1996

ARGYRIS C et SCHÖN D.A, *Theory in Practice : Increasing Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, L'Harmattan, 1994 (20 ans plus tard)

Association française des enseignants de Français, *Passons aux exercices*, revue Le Français aujourd'hui, n° 118, 1997

Association Générale des Institutrices et Instituteurs des Ecoles Maternelle, *Dossier "L'Ecole Maternelle"*, N° 100, 1998

ASTOLFI J.-P., *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992

AUROUX S, *Le langage n'est pas dans le cerveau*, in *Le langage, origine, nature, diversité*, Sciences Humaines h.s. n°27, 1999-2002

AUSTIN L.J, *How to do with Words*, . Oxford University Press, 1962; Trad. française : *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil, 1970

AUZIOL E, *Sur les déterminants de la qualité en éducation*, p6-11, Le pilotage pédagogique, exercice partagé, Université d'été, 22-27 août 2000, Montpellier, MEN

AVANZINI G - GUION J, *Des sciences de l'éducation - Vers une didactique scientifique de la lecture*, Soc. Binet-Simon, n° 557, 1981

BADINTER E, *L'amour en plus, histoire de l'amour maternel, 17°-20°siècles*, Flammarion, 1980

BADINTER E., *Condorcet*, Fayard, 1989

BAILLY B, *Enseigner : une affaire de personnalités*, Nathan, 1999

BAKHTINE M, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984

BALLION R., *Les consommateurs d'école*, Stock, 1982

BARLOW M, *Journal d'un professeur débutant*, Le Centurion, 1969

BARLOW M., *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, ESF, 2003

BARON G.L dir., BRUILLARD E, LÉVY J.F, *Les technologies dans la classe - de l'innovation à l'intégration*, INRP-EPI, 2000

BARRE DE MINAC C, "Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves", p 41-57, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Repères, n°15, INRP, 1997

BARUK S, *Si 7 égale 0, quelles mathématiques pour l'école ?*, Odile Jacob, 2004

- BATAILLON M, *Le clérigo Casas*
- BAUBEROT J. , *Histoire de la laïcité française*, PUF Que sais-je n° 3571, 2000
- BAUTIER E., *Travailler en banlieue*, Paris, L'Harmattan, 1995
- BAUTIER E, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, 1995
- BELMONT N, *Mythes et croyances dans l'ancienne France*, Flammarion, 1973
- BELMONT N, *Paroles païennes, mythe et folklore*, chapitre IV, *La mythologie inévitable*, Friedrich. Max. Müller, Paris, Imago, 1986
- BENTOLILA A, *Le propre de l'homme - parler, lire, écrire*, Plon, 2000
- BERNSTEIN B, 1973, repris par STUBBS M, *Langage spontané, langage élaboré*, p28-43, A. Colin Bourrelie, 1983
- BESSE J.M, GAULMYN M.M, GINET D, LAHIRE B, *L'illettrisme en questions*, PUL, Lyon, 1992
- BEST F, *L'échec scolaire*, PUF - *Que sais-je* n° 636, réed. 1999
- BOIMARE S, in Ph. Mazet, S. Lebovici, dir., *Penser-apprendre*, colloque de Bobigny, Paris, Eshel, 1988
- BOIMARE S, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999
- BOLLEN R, HOPKINS D, *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, OCDE-ISIP-Économica, 1988
- BONNIOL J.J., VIAL M., *les modèles de l'évaluation - textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck université, 1997
- BORDERIE (de la) R., *Vingt facettes du système éducatif*, Paris, Nathan, 1994
- BORDIER R, *Nouvelles - L'ordre et autres désordres*, Le Temps des Cerises éd., Paris, 2000
- BOUCHET G., *Laïcité : textes majeurs pour un débat d'actualité - Enseigner*, Paris, Armand Colin, 1997
- BOURDIEU P, *Conférence à l'université de Today en octobre 1989*, in *Raisons pratiques - sur la théorie de l'action*, Points Seuil, 1994
- BOURDIEU P, *Raisons pratiques - sur la théorie de l'action*, Seuil-Points, 1994
- BOURDIEU P, *Ce que parler veut dire*, Paris, Le Seuil, 1999

- BOUVREAU P., ROCHEX J. Y., *Les ZEP entre école et société*, CNDP - Hachette Education, 1997
- BRIGAUDIOT M. coord., *Apprentissages progressifs à l'école maternelle*, INRP-Hachette Education, Paris, 2000
- BRU M et NOT L, dir., *Où va la pédagogie de projet ?*, EUS, Toulouse, 1987
- BRUNER J., *Savoir faire, savoir dire - Le développement de l'enfant*, PUF, 1983
- BRUNER J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987
- BRUNER J., *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1996
- BUISSON F., *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Hachette, 1887,
- BUSTARRET A., *La fureur d'écouter - L'enfant, ses cassettes et ses disques*, Syros Alternatives, 1992
- CANTON M Dir., *Innu notre peuple*, Dossier Nitassinan n° 1, 1984
- CANTON M, Dir., NOVIK Natalie trad., *Le pouvoir des ombres - Discours du chef Seattle, Dwamish (réponse au Gouverneur Isaac Stevens, Traité de Point Elliot, 1855)*, Nitassinan - Musée de l'Homme, 1988
- CANTON M, Dir., *Contes iroquois*, Nitassinan - Musée de l'Homme 1991
- CANTON M, Dir., *Série de 30 dossiers "Nitassinan"*, Musée de l'Homme, 1984-1994
- CANTON M, Tut. Madame Germain J, PIUMF, *Des jeux de lutte en ZEP, gageure ou gain didactique ?-*, Mémoire de CAFIMF spécialité EPS, Épinal III, 1996
- CANTON M., G. Fath Dir., *Le Conte en ZEP, éléments d'une démarche pour une amorce didactique*; Mémoire de Maîtrise 1997, Nancy II
- CANTON M., G. Fath Dir., *ZEP, les enjeux sociétaux d'une politique scolaire*, Mémoire de DEA 1998, Nancy II
- CASPAR P, dir., *Travaux d'élèves - Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e et XX^e siècles*, 1992

- CHAMPAGNOL R, *L'échec scolaire : une conduite programmée*, in RFP n° 77, INRP, 1986
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y., *Ecoles et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992
- CHARLOT B. , al., *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994
- CHARLOT B., *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1997
- CHARMEUX E, *Le "bon" Français et les autres*, Milan, 1989, tableaux p81 à 85
- CHARPAK G, OMNES R, *Soyez savants, devenez prophètes*, O. Jacob, 2004
- CHARTIER M, *La formation continue dans le 1° degré, éléments d'approche historique*, p 13-27, L'analyse des besoins de formation des enseignants, DEP, mai 2000
- CHARTIER M, *Vingt ans de formation d'instituteurs : regard sur l'invention d'un métier*, Éducation Permanente n°102, 1990
- CHATZIS K, *De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction*, p29 in
- CHATZIS K, MOUNIER C, VELTZ P, ZARIFIAN Ph (dir.), *L'autonomie dans les organisations - Quoi de neuf ?* L'Harmattan, 1999
- CHAUVEAU G., E., *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995
- CHAUVEAU G., *"Aide et partenariat dans les ZEP, faux remèdes et vraies solutions"*, Les cahiers de Beaumont, 69-70, 1995
- CHAUVEAU G, *L'enfant apprenti lecteur*, coll. CRESAS, n° 10, INRP, 1993
- CHAUVEAU G, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur - Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Retz, 2001
- CHAUVIÈRE M, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Éditions Ouvrières, 1980-1987
- CHYCKI C, SERGE J, *L'éducation toujours nouvelle et comment fait-on avec les réformes ?*, Cahiers pédagogiques n°395, p9-34, juin 2001
- CICCHELLI, *La construction de l'autonomie - parents et jeunes adultes face aux études*, PUF, 2001
- CLERC F., *"La boue et les étoiles"*, Cahiers pédagogiques, 320, 1994

CLERC F, *Débuter dans l'enseignement*, Hachette, 1995
CLERC F, "Professionnalisation et formation professionnelle : représentations des professeurs stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine", *Recherche et formation*, n° 23, 1996, p 87-104

CLERC F, *Relance des Zones d'Education Prioritaires, Actes du forum académique des ZEP*, Académie de Nancy-Metz, Montigny les Metz, 22 avril 1998,

CLERC F, de l' ISPEF de Lyon II, BRIXHE D et CANTON M, de l' ERAEF Nancy II, TORRESE V du GREE de Nancy II, "Difficultés scolaires - rapport d'étape", de janvier 1999 à juin 2000

CLERC F, "Repenser les établissements", p13, "L'espace et le temps scolaires", p 17-18, in *Cahiers pédagogiques* 383, Avril 2000

CLERC F, Postface, PICQUENOT A, Coord., *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, "Education et psychanalyse aujourd'hui", CRDP Bourgogne, 2002

CLERC F, "Une révolution en douceur", p 75-77, in *Cahiers pédagogiques*, Avril 2003

CLOSQUINET J.P, lycée expérimental de St-Nazaire, *Donner plus de pouvoir aux équipes pédagogiques*, *Cahiers pédagogiques* n°400, janvier 2002

CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Boivin, 1933

COQ G., "Tiers-lieu éducatif et accompagnement scolaire", *Migrants-formations*, 99, 1994

DANON-BOILEAU L, *Des enfants sans langage - De la dysphasie à l'autisme*, Éd. Odile Jacob, 2002

DANTIER B, *Les sciences de l'éducation et l'institution scolaire - Les rapports entre savoirs de l'école, pédagogie et société*, L'Harmattan, 2001

DEBESSE M, *Congrès international des sciences de l'éducation, l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Paris, EPI, 1976

DE BUCK J.M., *Pourquoi nous résigner aux échecs scolaires ?*, Paris, Desclée de Brouwer, 1948

DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, Gallimard, 1990

DEFRANCE B., *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 1999

- DEJOURS C, *La reconnaissance au travail, De la reconnaissance à l'estime de soi*, Sciences Humaines n° 131, 2002
- DEKEUWER - DEFOSSEZ F, *Les Droits de l'Enfant*, PUF, Que sais-je n°852, 1991 - 2004
- D.E.P., "Etude sur le fonctionnement des écoles et les pratiques pédagogiques des enseignants", *Dossiers d'éducation et formation*, 45, Paris, 1994
- DE PERETTI A., *Controverses en éducation*, Hachette, 1993
- DEPOVER C et NOËL B dir., *Évaluation des compétences et des processus cognitifs - Modèles, pratiques et contextes*. De Boeck et Garcia éd., Université de Bruxelles, 1999
- DEROUET J.L., *Ecole et justice*, Paris, Métailié, 1992
- DERRIDA J, *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort !*, Galilée, 1997
- DESBEAUX-SALVIAT B, *Réductionnismes en biochimie, éclairage épistémologique et didactique*, p 9-30 in *Rencontres entre les disciplines*, Aster n°30, INRP, 2000
- DESOLI J., *Boulet rouge pour tableau noir - ce qui ne peut plus durer avec le système éducatif*, Paris, Syros, 1997
- DE VECCHI G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, Education, 1992
- DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994
- DEWEY J., *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990
- DIATKINE R., *Le dit et le non-dit dans le conte merveilleux*, Lyon, Voies livres, 1989
- DOLTO F., *L'échec scolaire - essais sur l'éducation*, Paris, Pocket Ergo press, 1989
- DUBAR C, *Socialisation et construction identitaire*, p137, in *L'identité-l'individu, le groupe, la société*, Sciences Humaines, coord. J.C. Ruano-Borbalan, p135-139
- DUBET F., *La démocratie entre inégaux*, *Animation et Education*, Juillet-Octobre 2000
- DUBET F., "A qui appartient l'école ?", *Animation et éducation*, 156, 2000
- DUBET F. , "Pourquoi évaluer ?", *Animation et éducation*, 155, 2000
- DUBET F, *La galère - jeunes en survie*, Fayard, 1987
- DUCROT O, *Dire et ne pas dire*, Hermann, 1972

- DUCROT O et TODOROV T, cités par FAYOL M, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé, éd. 1985
- DUFOUR D.R., "L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation", p 57-65, in *Revue Française de Pédagogie*, n°84, 1988
- DUPART H., *Entrer dans la littérature à l'école*, Chronique sociale, 2003
- DUPUIS P.A., *Eduquer, une longue histoire - Recherches sur le temps et l'espace de l'éducation*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1990
- DUPUY J.P., *Ordres et désordres - enquête sur un nouveau paradigme*, Seuil, 1982
- DURKHEIM E., *L'éducation morale*, PUF, 1925, 1974
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, PUF Quadrige, 1993
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'Ecole*, Paris, Armand Colin, 1992
- DUTERCQ Y., *Politiques éducatives et évaluation - querelles de territoires*, Paris, PUF, 2000
- ESTEVE J.M., FRACCHIA A.F.B., *Le malaise des enseignants*, cité par P. RANJARD, *Les enseignants persécutés*, Robert Jauze, Paris, 1984
- FABRE M dir., *Projets narratifs à l'école maternelle*, GFR-CDDP 50, 1990
- FATH G., *Statuts et formes de l'Imaginaire à l'Ecole Elémentaire*, Thèse de Doctorat, Nancy II, 1979
- FATH G., *La formation des CRF-MAIS : intégrée ou désintégrée*, Cahiers de l'Enfance Inadaptée, n° 258, Novembre. 1982, cité dans FATH G, op. cité
- FATH G., *L'école laïque en France et son espace axiologique : Aspects historiques et cliniques*, Thèse de Doctorat, M.A. GOUHIER Dir, Nancy II, Septembre 1987
- FATH G., *Quelle formation pour les enseignants de Maternelle ?*, Collection "Horizon 1992", A.G.I.R. (Association Générale des Instituteurs Ruraux), BP 275 - 52 112 Saint - Dizier cedex, 1988
- FATH G., "Laïcité et formation des maîtres", p 65-74, *Revue Française de Pédagogie*, n°97, 1991
- FATH G., *Ecrire sur les pratiques enseignantes*, Pratiques et Formations, CRDP Lorraine, 1993

- FATH G., DUPUIS P.A., colloque "*Penser les pratiques professionnelles enseignantes*", 16 mars 1995, MAFFPEN
- FATH G., "*Les valeurs en éducation et en formation*", p 7-15, in *Spirale*, n° 21, 1998
- FAYOL M., *Le récit et sa construction*, Lausanne, Delaschaux et Niestlé, 1985
- FAYOL M., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992
- FERRIER J., *Les inspecteurs de l'enseignement primaire*, l'Harmattan, 1987
- FERRY G., *Le trajet de formation*, Dunod, 1983
- FERRY J cité par LELIEVRE C., *J. Ferry - la République éducatrice*, Hachette Éducation, 2000
- FERRY J., *Lettre aux instituteurs*, dans la circulaire du Ministre de l'instruction publique, 17 nov. 1883, citée par LELIEVRE C, idem, 2000
- FIJALKOW J., *Entrer dans l'écrit*, Tournai, Magnard, 1993
- FIJALKOW J., "Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ?", p 113-129, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Repères, n°15, INRP, 1997
- FILLOUX J., *Du contrat pédagogique - le discours inconscient de l'école*, l'Harmattan, 1996
- FLORIN A., *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991
- FLORIN A., *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991
- FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses, 1995
- FORQUIN J.C., *Ecole et culture*, De Boeck Université, 1992
- FOUCAMBERT J., *La manière d'être lecteur - apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, OCDL - SERMAP, 1976
- FREINET C., *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*, Bourrelrier-Armand Colin, 1964
- FREINET C., *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978
- FRELAT-KAHN B., *Le savoir, l'école et la démocratie*, CNDP - Hachette Éducation, 1996

- FREUD S., *Gesammelte Werke. Nachtragsband. Texte aus den Jahren 1885 bis 1938*, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1987
- GARANDERIE (de La) A., *Apprendre sans peur*, Lyon, Chronique sociale, 1999
- GATEAUX-MENNECIER, *La débilité légère, une construction idéologique*, CNRS, 1990
- GAULUPEAU Y., *La France à l'école*, Gallimard - Découvertes, 1999
- GELBERT G., *Lire, c'est vivre*, Paris, Odile Jacob, 1994
- GELBERT G., *Le cerveau des illettrés*, Paris, Odile Jacob, 1996
- GELBERT G., *Lire, c'est aussi écrire*, Paris, Odile Jacob, 1998
- GENTZBITTEL M., *La cause des élèves*, Deuil, 1991
- GEORGE J., *Paris - Province, de la Révolution à la mondialisation*, Fayard, Paris, 1998
- GÉRARD-NAEF J., *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1987
- GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Qc, Éd. G. Morin, 1990
- GILLET P., *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, PUF, 1987
- GILLIG J.M., *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, 1996
- GILLIG J.M., *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod, 1997
- GILLIG J.M., *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Paris, Dunod, 1998
- GIOLITTO P., *Histoire de l'Ecole - Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Imago, 2003
- GLASMAN D., *Le soutien scolaire hors l'école, Rapport pour le commissariat Général au Plan*, Saint-Etienne, Université Jean MONNET, 1989
- GLOTON R., *L'établissement scolaire, unité éducative*, Tournai, Casterman, 1977
- GRANGEAT M.coord., MEIRIEU P. dir., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1999
- GRENAND F., *Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane*, Bulletin d'information du CENADDOM, Dossier Enseignement et formation professionnelle n° 66, Bordeaux, avril-juin 1982

- GRENAND P, *Ainsi parlaient nos ancêtres : essai d'ethnohistoire wayapi*, ORSTOM - Paris, 1992
- GUILLOTTE A., *Violence et éducation*, Paris, PUF, 2000
- HABERMAS J, *Connaissance et intérêt*, Gallimard, 1979, réed. 1991
- HABERMAS J., *L'intégration républicaine*, Fayard, 1999
- HAEFFELE H., WEISS M., *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*, Strasbourg, Cefisem - CRDP, 1996
- HADJI C., *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989
- HALTE J.F., *La didactique du français*, PUF, Que' sais - je n° 2656, 1992
- HANKE L, *La lucha por la justicia en la conquista espanola en America*, Buenos Aires, 1949
- HANOUN H., *Les paris de l'éducation*, Paris, PUF, 1996
- HÉBRARD A, *Écriture concertée des Propositions de Programmes*, M.E.N., 1993
- HESS R et WEIGAND G, *La relation pédagogique*, Armand Colin, 1994
- HOC J.M, *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, PUG, 1987
- HOUSSAYE J, *Valeurs : les choix de l'école*, RFP n° 97, 1991
- HOUSSAYE J., *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992
- HOUSSAYE J. préf., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993
- HOUSSAYE J, dir., *Quinze pédagogues - Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, 1999, 2000
- HURAUULT J, *Français et Indiens en Guyane (1604-1972)*, 10 / 18, 1984
- HUSTI A., *La dynamique du temps scolaire*, Paris, Hachette Education, 2000
- HUTMACHER W, *A qui rendre compte du travail enseignant ?*, Éducateur n°9, 1996
- IMBERT F., préf. ARDOINO J., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, éd. Matrice, 1985
- IMBERT F., *L'impossible métier de pédagogue*, ESF, 2000
- JACQUARD A, *De l'angoisse à l'espoir - Leçons d'écologie humaine*, Calmann-Lévy, 2002

- JORRO A, *Deux processus intriqués dans l'apprentissage : l'auto-évaluation et le transfert*, p 12-17 in *L'enfance en difficulté*, Éducatons, n°17, De Boeck Université, 1999/1
- JOSPIN L, Min. Éd Nationale., de la Jeun et des Sports, *Allocution au Congrès de l'AGIEM*, le 28 juin 1990
- JOUTARD P., THELOT C., *Réussir l'école : pour une politique éducative*, Paris, Seuil, 1999
- KAËS R., coll., *Contes et divans*, Paris, Dunod, 1989
- KAËS R, *Introduction à l'analyse transitionnelle*, avec MISSENARD A, KASPI R, ANZIEU D, GUILLAUMIN J, BLEGER J, JACQUES E, in *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, 1979
- KARDINER A, EDWARD E, *Introduction à l'ethnologie*, Gallimard, 1966
- KERTÉSZ I, *Être sans destin*, (Trad. ZAREMBA N et Ch) Prix Nobel de littérature 2002, 10-18, Actes Sud - Domaine étranger, ZYLBERSTEIN J.C Dir., Extrait d'une 4ème de couverture que je trouve remarquable dite.
- KORCZAK J, *Comment aimer un enfant - Le droit de l'enfant au respect (écrit au front en 1915)*, Varsovie 1958, trad. R. Laffont 1979
- LABOURET H, *Colonisation, colonialisme, décolonisation*, Larose - Paris, 1952
- LADERRIERE P., *L'enseignement, une réforme impossible ?*, Paris, L'Harmattan, 1999
- LAFFORGUE P., *Petit Poucet deviendra grand. Le travail du conte*, Bordeaux, Mollat, 1995
- LAHIRE B., "Culture écrite et inégalités scolaires", *Sciences humaines*, 34, 1993
- De LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1982
- LANG J, *Prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques*, Discours du 5 juillet 2000, s'articulant avec le rapport de J.C. Ringard, <http://www.edutel.fr/2000/discoursdyslex.htm>
- LARIVAILLE P, *L'analyse morphologique du récit*, Poétique, 19, 1974
- LAS CASAS Bartelemy, *L'Évangile et la force*, Ed. du Cerf, 1964
- LASSALLE M.dir., préface de PIERREL D., IA - IPR, *Trois séquences pour mieux lire et dire* - aide individualisée, CRDP de Lorraine, 2000
- LAVEAULT D, LEBLANC R, LEROUX J, (Université d'Ottawa), *Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la*

motivation, in C. Depover et B. Noël Éd., *Évaluation des compétences et des processus cognitifs - Modèles, pratiques et contextes*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999

LEBLAN C., Gérard. FATH Dir., Thèse de Doctorat sur *l'Identité du Conseiller pédagogique*, Nancy II, 1992

LE CUNFF C et CABIRON F, "De la violence à la joute verbale - élèves en banlieue, école et collège", p 59-77, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Repères, n°15, INRP, 1997

LEFEBVRE H, *La somme et le reste*, Méridiens Klincksieck, 1989.

LEGRAND A., *Le système E. L'école... de réformes en projets*, Paris, Denoël, 1994

LE LEMOIGNE J.L, *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, 1990

LELIEVRE C., NIQUE C., *Bâtisseurs d'école ; histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan, 1994

LELIEVRE C., NIQUE C., *L'école des présidents, de Charles De Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995

LELIEVRE C., *Jules Ferry, la République éducatrice*, Paris, Hachette éducation, 1999

LELORD F., ANDRE C., *L'estime de soi*, Odile Jacob, 1998, 2002

LEMERY J, *L'émergence du Je*, p26-27, *Lire et écrire à la première personne*, Cahiers pédagogiques, n°363, Avril 1998

LENTIN L, CLESSE C, HÉBRARD J, JAN I, *Du parler au lire*, ESF, 1977

LEONARD F., "Les conditions d'acquisition de nouvelles connaissances", *Revue française de pédagogie*, 82, 1988

LE THIERRY, *De l'humour à l'école*, in *Penser l'Éducation*, J. Houssaye coord. n°7, 1999

LÉVI-STRAUSS, *Tristes tropiques*, Terre humaine - Poche, réed. Plon 1955

LÉVI-STRAUSS C, *Anthropologie structurale*, Plon, 1958

LÉVI-STRAUSS C, *Race et histoire*, UNESCO, Gonthier Paris, 1961

LÉVY-BRÜHL L, 1922, *La mentalité primitive*, Alcan, Paris, 1922, réed. PUF, 1960

LIEURY A., FENOUILLET F., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996

LOBROT M., *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, ESF, 1980

- LOEFFEL L., *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*, Paris, Hachette Education, 1999
- LORRAIN J.L., *Les violences scolaires*, PUF, 1999
- LOUP D, SLAMA P et CHOUKROUN M, *Le fil d'Ariane ou le plaisir des contes*, Nathan, 1980
- LURCAT L., *Vers une école totalitaire ? L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, Paris, F.X. De Guibert, 1998
- MACHIAVEL, *Le Prince*, cité par JACQUARD A, *De l'angoisse à l'espoir*, Calmann-Lévy, 2000
- MAHN-LOT M, *Barthélémy de Las Casas, l'évangile et la force*, Éd. du Cerf, 1977
- MALINEAU J.H, *Petits haïkus des saisons*, L'école des Loisirs, 2002, et *Paroles du Japon*, Albin Michel, 2003
- MALLET J, *L'organisation apprenante*, En question, Actes 3, 2 tomes, Aix en Provence, 1996
- MARCHAND F, *Didactique du Français*, Delagrave, 1987
- MARMOZ L, *Bruits intérieurs - En 1976, des enseignants en sciences de l'éducation parlent de leur métier...*, Caen, CUFÉ-CERSE, 1991
- MAUPAS D, *L'école en accusation*, Albin Michel, 1984
- MAUSS M, *Essai sur le don*, LÉVI-STRAUSS C, 1950
- MEIRIEU P, *Apprendre en groupe ?*, 2 tomes, Chronique sociale, Lyon, 1984
- MEIRIEU P., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1987
- MEIRIEU P., *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993
- MEIRIEU P., *Instruire ou éduquer*, *Revue de psychologie de la motivation*, 18, 1994
- MEIRIEU P., *Enseigner : scénario pour un métier nouveau*, ESF 1995
- MEIRIEU P, *Le choix d'éduquer*, ESF, 1991
- MEIRIEU P, *Le récit et la construction de la personnalité*, *Les enjeux actuels du théâtre*, CRDP, Lyon, 1994
- MEIRIEU P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995

- MEIRIEU P., GUIRAUD M. coll., *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997
- MEIRIEU P et Le BARS S (Le Monde)., *La machine - école*, 2001
- MEIRIEU P., *Repères pour un monde sans repères*, Desclée De Brouwer, 2002
- MEIRIEU P., *Faire l'école, faire la classe*, ESF, 2004
- MEIRIEU P, DARCOS X., *Deux voix pour une école*, débat animé par Marielle COURT (Le Figaro), Desclée de Brouwer, 2004
- MERON C, MAGA J.J., Préface de C. POSLANIEC, *Le défi lecture*, Chronique sociale, 1998
- MESGUISCH D, *Entretien avec*, p20, *Le Monde de l'éducation*, n°299, janvier 2002
- MESSERSCHMITT P., *Les troubles du langage, la dyslexie*, Paris, Ed. Flohic, 1994
- MEYER M, *Questions de rhétorique : langage, raison et séduction*, Livre de Poche, 1993
Pratique de l'Éducation physique et de l'initiation sportive à l'école primaire, in *Texte adressé aux resteurs et inspecteurs d'académie*, Circ. n°77-493 du 16 décembre 1977, Ministère de l'Éducation, 1977
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Le conseiller pédagogique et la formation*, Note 96107, BO 18, mai 1996 et , Actes du 21° congrès de l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques, Beaune, les 13, 14, 15 mai 1996, ANCP-Hachette, 1997
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DEP, *Les enseignements spécialisés et adaptés en 1994-95*, Paris, 1996
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Ateliers*, in *Les journées des inspecteurs responsables de circonscriptions du 1°degré*, oct.nov.2000
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *La discrimination positive en France et dans le monde*, Actes du colloque international organisé les 5 et 6 mars 2002 à Paris, MEN - CNDP, 2003
- MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION ET DE LA RECHERCHE, *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne - Clermont-Ferrand - Royat - 28 au 31 octobre 2002, "Les Actes de la DESCO", Programme national de pilotage, Scéren, CRDP, Académie de Versailles,
- MIRABAIL M.dir., *Les difficultés mentales chez l'enfant*, Toulouse, Privat, 1992
- MOISAN C., SIMON J., *Les déterminants de la réussite en zone d'éducation prioritaire*, Rapport à l'IGEN, MEN, Septembre 1997

- MONTAIGNE, Essais, I-26 - *De l'institution des enfants*, et III-6 - *Des Coches*, Édition du Livre de Poche
- MORIN E, *Une science avec conscience*, Fayard, 1990
- MORIN E, *Messie, mais non*, p254-268, *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Seuil, 1990
- MORIN E, *Sociologie*, éd. revue et augmentée, Seuil, 1994
- MORLET G, *Pour une sémantique de l'illettrisme*, P. Higelé Dir., Thèse en cours, ERAEF, Nancy II
- MUCCHIELLI R, *La conduite des réunions, les fondamentaux du travail en groupe*, ESF, Formation Permanente, 2000
- MUCCHIELLI R, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF, 4^eéd. 1982
- MUEL-DREYFUS F, *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale*, in Actes de la recherche en Sciences Sociales, n°1, 1975
- MUSTAR P, *L'innovation, l'improbable rencontre de la technique et de ses utilisateurs*, in L'innovation-enseignement, recherche, industrie - Actes/6^e Entretiens de la Villette, CNDP, 30 mars 1995
- NAVET E, M. CANTON dir., *Ike mun anam, il était une fois (situation des autochtones de Guyane français)*, Musée de l'Homme, 1990
- NEMO P., *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?*, Paris, Grasset, 1991
- NIETZSCHE, Trad. WOTLING P, *Par-delà le bien et le mal*, Flammarion, 2000
- NIMIER J, *La formation psychologique des enseignants*, ESF, Formation Permanente n°112
- NOËL B, *La métacognition*, De Boeck Université, 1991
- NOT L dir., *Une science spécifique pour l'éducation ?*, Toulouse Le Mirail, 1984
- OBIN J.-P., *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette Education, 1993
- OLTRA G, *Une école qui tient parole*, Éducation et Formation - série Références, 1998
- OUAKNIN M.A., *Lire aux éclats*, Paris, Le Seuil, 1992
- OURY F., VASQUEZ A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1991

PAIR C, *Rue du Bac*, Seuil, 1986

PERRENOUD P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1993

PERRENOUD P., *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Perspectives, vol XXVI, n°3, sept 1996

PERRENOUD P., *L'évaluation des élèves - De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 1998

PERRENOUD P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999

PERRENOUD P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, 1996, 1999

PERRENOUD P., "Dossier : l'autonomie de l'enseignant - Déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?", *Les cahiers pédagogiques*, 384, 2000

De PERETTI A, *instrumentalisation d'un forum de recension des problématiques et de leurs traitements sur site internet* : <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/index.htm>

De PERETTI A, LEGRAND J et BONIFACE J, *Techniques pour communiquer*, Hachette 1994

PERRET-CLERMONT A.N, al., *Processus psychologique, niveau opératoire et appropriation des connaissances*, Interactions didactiques n°2, Genève, 1982

PESTALOZZI, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Éd. Baden-Baden 1947

PEYRONIE H.dir., *Freinet, 70 ans après*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1998

PIAGET J, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin

PIERSON M.L, *L'intelligence relationnelle*, Éd. d'Organisation, 2000

PILOZ L., *Maîtriser la violence à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2000

PINEAU C, *Introduction à une didactique de l'EPS*, Revue EPS n°8, 1990 et PINEAU C et

PINEAU G et LE GRAND J.L., *Les histoires de vie*, PUF, Que sais - je n°2760, 1993

PLAISANCE E, *L'enfant, la maternelle et la société*, PUF, 1985

PLAISANCE E. , VERGNAUD G., *Les sciences de l'Education*, La Découverte, 1993

- PLAISANCE E, *Les enfants handicapés à l'école. De l'exclusion à l'intégration ?* in L'exclusion. État des savoirs (S. Paugam dir.), La Découverte, 1996
- POCHET C., OURY F., OURY J., *L'année dernière, j'étais mort, signé Miloud - pédagogie et psychothérapie institutionnelles*, Vigneux, Matrice, 1986
- PORTILLA Miguel Leon, *L'envers de la Conquête*, Fédérop, 1977
- PRAIRAT E., *Punition, éducation, sanction*, Paris,,L'Harmattan, 1997
- PRAIRAT E, *Penser la sanction. Les grands textes*, L'Harmattan, 1999,
- PRAIRAT E, *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, PUF, 2002.
- PRAIRAT E, *La sanction en éducation*, Que sais-je, PUF, 2003
- Abbé PREVOST, *Manon Lescaut*, Carrefour Ed., 1996
- PRIMO LEVI, *Si c'est un homme*, Pocket, 2001
- PROPP V, *Les Racines du conte merveilleux*, Gallimard, 1983
- PROST A., "Condorcet en question", *Education et devenir : les valeurs dans l'école*, 1993
- PUECH C, *L'énonciation et les instructions officielles : remarque sur une réception*, *L'énonciation, questions de discours*, p49-59, Le Français aujourd'hui, n°128
- RABAUT SAINT-ETIENNE, *Une éducation pour la démocratie - textes et projets de l'époque révolutionnaire*, prés. Baczko B., Paris, Garnier, 1982
- RAVENSTEIN J., *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1999
- RAYNAUD Ph, *L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif*, Pouvoirs n°30, Septembre 1984, p55
- REBOUL O., *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1989,
- REBOUL O, *Nos valeurs sont-elles universelles ?* RFP n° 97
- REY A, *Diversité et unité d'une langue : les dangers*, Enseignant Magazine, n°5, janvier 1998
- RICOEUR P, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, II, Seuil, 1986
- RICOEUR P., *La critique et la conviction*, Paris, Calmann-Lévy, 1995

- RINGARD M, *Les troubles du Langage oral et écrit*, Rapport au Ministre, 2000
- ROBERT A.D., TERRAL H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Education et Formation, PUF, 2000
- ROBILLARD G, P. Giolitto IGEN, G. Richon, IGEN, *Les actions engagées dans les écoles et les objectifs de l'enseignement primaire*, M.E.N., Décembre 1993
- ROCHEX J.Y., "Les ZEP depuis 1981", Société française, 29, 1988
- ROCHEX J.I., "Pourquoi certains élèves issus de milieux défavorisés réussissent-ils", *Sciences humaines*, 44, 1994
- ROCHEX, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, 1996
- ROSE J, *Profession quasi-chercheur - (Entretien avec un idéal-type aux confins de la recherche)*, L'Harmattan, 2001
- ROUSSEAU J.J, *Émile ou de l'éducation*, Garnier - Flammarion, 1976
- ROYAL S, *Conférence de presse* du 26 novembre 1998
- ROYAL S, *L'éducation prioritaire doit viser l'excellence-Zoom sur les ZEP*, p23-43, in *Le Monde de l'Éducation*, Févr. 2000
- ROY-SINGH R, *Une pédagogie du respect*, p21-23, *Un milliard d'analphabètes, le défi*, Courrier de l'Unesco, n°9007, Juillet 1990
- SACKS H, SCHEGLOFF E.A, JEFFERSON G, *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *Language*, 1974
- SARTRE J.P, *L'âge de raison-1, Les chemins de la liberté*, Gallimard, 1945
- SAUVAGE A., SAUVAGE-DEPREZ O., *Maternelles sous contrôle, les dangers d'une évaluation précoce*, Paris, Syros, 1998
- SCHNEUWLY B et DOLZ J, *Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement*, Repères n° 15, 1997
- SCHÖN A, *The reflexive practitioner*, New York, Jossey Bass, 1983, p 68, cité par TOCHON F.V, *L'enseignant expert*, Nathan, 1993
- SEIBEL C., "Genèse et conséquence de l'échec scolaire : vers une politique de prévention", *Revue française de pédagogie*, 67, 1984
- SENORE D., *Pour une éthique de l'inspection*, Paris, ESF, 2000

- SERRES M., *Le tiers instruit*, Paris, Gallimard, Folio, 1992
- SESI, *Déficiences intellectuelles, motrices, visuelles, auditives*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, n°244, nov. 1995
- SIMONPOLI J.F., *Ateliers de langage pour l'école maternelle*, Hachette Éducation, 1995
- TERRAL H., *La psychopédagogie : une bâtardise ?*, IUFM Toulouse / CNDP, Plon, 1994.
- THERMES P, Professeur à la Faculté des Sciences du Sport de l'Université Aix-Marseille II, cité dans *Échec scolaire et pratique sportive*, BO du 11 janvier 1996
- THIERRY A, *L'homme en proie aux enfants*, Préf. Robert Petitjean, réed. Magnard, 1986
- TOCHON F.V, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1994
- TODOROV T, *La vie commune*, Seuil, 1995
- TORAILLE, Insp. Général , *La pédagogie d'Adaptation*, Cahiers enfance inadaptée, 1974
- TORESSE B, *La nouvelle pédagogie du Français - Tome 3, décloisonnement et globalisation*, OCDL, 1976
- TOURAINÉ A, *Le retour de l'acteur, essai de sociologie*, Fayard, 1984
- TOURAINÉ A, *Production de la société par l'École*, Seuil / L.G.F, 1993
- TOURAINÉ A. Dossier *Un siècle d'éducation*, le Monde de l'Éducation, juillet-août 2000
- TOURAINÉ A, Farhad Khosrokhavarn, *La recherche de soi - Dialogue sur le sujet*, Fayard 2000
- TROCMÉ-FABRE H, *J'apprends donc je suis*, Éd. d'Organisation, 1987
- TVERSKY A et KAHNEMAN G, *Judgment under uncertainty : Heuristic and biases*. Science, 185 (4157), 1124-1131, 1974
- VARELA, *Le cercle créatif - Esquisses pour une histoire naturelle de la circularité*, in P. Watzlawick, *L'invention de la réalité, comment savons-nous ce que nous savons ?*, Seuil, 1988
- VASQUEZ A, *Paula Li, Mohamed et les autres*, p 25, 28, *Enfances en péril*, Courrier de l'UNESCO, n°9110, octobre 1991
- VAN GRUNDERBEECK N., *Les difficultés en lecture, diagnostics et pistes d'intervention*, Montréal, Gaëtan Morin éd., 1994

- VAN OERS B, *La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygotkienne*. In Revue Française de Pédagogie n°129, 1999, p29-38
- VAN ZANTEN A, *L'école de la périphérie, le marché et le management - pressions globales et contraintes locales*, p10-23 in *L'école pour tous : quel avenir ?*, VEI enjeux, n°127, CNDP, déc. 2001
- VAYSSE M, Séminaire *Les IUFM et la prévention de la violence à l'école*, 21-22 06.1996, IUFM Versailles
- VELZ E., *Démocratiser pour réussir. De l'enseignement planifié à l'organisation de l'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck, 1999
- VERMERSCH P, *L'entretien d'explicitation*, ESF, 1994
- VERMEIL C et G, *Le retard scolaire : retard vrai ou maturité décalée ?*, Ellipses, 1999
- VESLIN O, in C Hadji, *L'évaluation démystifiée*, ESF, 1998
- VIAL J, *Histoire de l'éducation*, PUF - Que sais-je n°310, 1995
- VIAL M, *Organiser la formation, le pari sur l'auto-évaluation*, L'Harmattan, 2000
- VIALA J.P, HALUSKA P, *Lire, écrire, produire en classes difficiles*, Hachette, 1996
- VIAL M, *L'autonomie au travail, déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme?*, p15, in *L'autonomie de l'enseignant*, Cahiers pédagogiques n°384, mai 2000
- VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994
- VOGLER J, *L'évaluation*, Hachette, 1998
- VOGLER J, *L'illettrisme et l'école - Echec de Condorcet ?*, Dedrap Université, 2000
- VOGLER J, *L'illettrisme*, Flammarion, 2000
- WALLON H, *L'évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, 1941, réed. 1968
- WALLON H, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970
- WALLON H, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, Quadrige, 1993
- ZIMMERMAN B., BONNER S., KOVACH R., *Des apprenants autonomes - autorégulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2000
- ZWEIG S., *La confusion des sentiments*, Paris, Stock, 1990



Rapport à la langue et difficultés scolaires
*-Analyse prospective de corrélations pénalisantes
dans le cadre d'une étude au format Circonscription-*

Auteur : Marcel CANTON

Directeur : Gérard FATH

Université : NANCY II

Année : 2003-2004

Cette étude s'inscrit dans le prolongement de choix anthropologiques militants et de travaux pédagogiques relatifs à une "didactique du Conte en ZEP -sujet d'un mémoire de Maîtrise tutoré par Gérard FATH-. Elle s'amorça en 1998 à l'occasion d'un travail d'équipe ERAEF-CNCRE, dirigé par Françoise CLERC, chantier qui devait faire le point sur les dispositifs de remédiation mis en place pour répondre aux difficultés des élèves", de l'Ecole à l'Université. Pour ce qui est de l'Ecole, Marcel CANTON, devenu conseiller pédagogique de Circonscription, initia une enquête à vocation de recherche-action : il s'agissait d'étudier à ce méso-niveau les difficultés de 2000 élèves, énoncées spontanément par leurs 80 maîtres. Révélé en un format déjà significatif et encore conscientisable, le constat des "déficits d'école" ainsi effectué a fait que l'étude initiale a, finalement et comme nécessairement, produit un questionnement plus large et plus profond -anthropologique-, suscitant une action-recherche portée par un itinéraire de formateur ambitionnant d'esquisser, en matière de rapport à la Langue, une véritable "culture de Circonscription". Cette démarche n'a pu faire l'économie de ce qui fut, comme cela peut l'être pour le Photographe, une longue mais décisive mise au point préalable : le questionnement sur cette Ecole "redécouverte", auquel est associé le lecteur, a donc été foncièrement indispensable, le risque étant pour l'auteur d'insuffisamment se départir d'une déontique sans doute par trop répétitive. C'est que l'amplitude de ce risque a été proportionnelle à la force de la révélation éprouvée par le *Maître formateur en école d'application* devenant *Conseiller pédagogique en circonscription*. Et cette posture nouvelle, inattendue mais porteuse d'élan, a été proche de ce que l'on pourrait appeler une radicale "dé-concertation" inaugurale à illustrer et partager. Cela donne toute leur importance aux documents annexés, à lire comme on soulèverait le pan d'un voile derrière lequel deviner l'inconstance contrastée des grands bonheurs et des dramatiques déshérences qui font les bégaiements de l'Ecole réelle.

Mots-clés : Difficulté scolaire - Rapport à la langue - Ecriture professionnelle - Autonomisation - Obligation anthropologique - Nouvellisme - Culture formative - Expertise - Géographie réflexive - Circonscription - Conseiller pédagogique - Inspecteur