



CONTEXTES INCLUSIFS ET DIFFÉRENCIATION : REGARDS INTERNATIONAUX

COORDONNÉ PAR

Philippe Tremblay
Sabine Kahn

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par 350.org

Remerciements :

Nous remercions Esther Saint-Pierre qui a su conjuguer avec les différentes idées proposées pour illustrer la page de couverture de cet ouvrage.

Merci également à Marie-Caroline Vincent pour son précieux travail de mise en forme.

Mise en page : Marie-Caroline Vincent

ISBN : 978-2-921559-29-4

Pour citer cet ouvrage : Tremblay, P. & Kahn, S. (dir.). (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://crires.ulaval.ca)), Québec : septembre 2015



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Avant-propos

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) est heureux d'offrir aux lectrices et lecteurs intéressés ce troisième volume publié en libre accès sur le site des « Livres en ligne du CRIRES » (LEL), intitulé *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Il est le fruit de travaux en matière de recherche et d'intervention échangés dans le cadre de deux symposiums organisés par Sabine Kahn et Philippe Tremblay et par ce dernier et Line Numa-Bocage déroulés dans le cadre du Congrès de l'ACFAS 2015 tenu à Rimouski. En droite ligne avec ces deux symposiums, Philippe Tremblay, professeur à l'Université Laval et chercheur régulier au CRIRES, et Sabine Kahn, de l'Université libre de Bruxelles, ont coordonné les travaux de ce volume de l'appel à textes à leur édition finale en passant par le processus d'évaluation par les pairs. En tant que présidente du comité exécutif des *Livres en ligne du CRIRES* (LEL), je me réjouis qu'ils aient choisi de rendre accessible leur publication, qui se veut une contribution importante à l'approfondissement des relations entretenues par les concepts d'inclusion et de différenciation, par cette voie. Je remercie les auteures et les auteurs de ces textes dont les travaux nourrissent la réflexion sur la mission sociale de l'école contemporaine de répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves. À l'ère numérique, le CRIRES considère qu'il est d'intérêt public de faire connaître les résultats de travaux de telle ampleur en les diffusant directement sur le Web. En publiant en ligne cet ouvrage, nous souhaitons faire bénéficier le public francophone des acquis de ses travaux, et plus particulièrement les acteurs et actrices du monde de l'éducation, les intervenants du milieu scolaire et, ultimement, pour ne pas les mentionner en premier lieu, les jeunes.

Marie-Claude Bernard

Université Laval – Présidente des LEL du CRIRES

Table des matières

Introduction

Contributions des dispositifs de différenciation en contexte inclusif <i>Philippe Tremblay et Sabine Kahn</i>	3
--	---

Chapitre 1

L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés: articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation <i>Philippe Tremblay</i>	8
--	---

Chapitre 2

Dispositif typique d'aide à l'inclusion en classe ordinaire dans un collège français, raisons et effets pressentis <i>Isabelle Nédélec-Trohel</i>	23
--	----

Chapitre 3

L'accompagnement personnalisé en lycée comme aide à l'apprentissage et à l'évolution des pratiques enseignantes pour une inclusion scolaire effective <i>Line Numa-Bocage, Philippe Hoppenot et Amaal Al Johani</i>	39
--	----

Chapitre 4

Inclusion scolaire et développement du pouvoir d'agir enseignant au cœur d'un dispositif collaboratif : une étude de cas en didactique professionnelle <i>Marie-Paule Vannier et Élodie Bidou</i>	56
--	----

Chapitre 5

Repérer les décrocheurs et/ou réformer l'institution qui les produit? <i>Philippe Bongrand</i>	75
---	----

Chapitre 6

Analyse d'une production d'un élève de 3e année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques <i>Marie Toullec-Théry et Sabine Kahn</i>	100
---	-----

Chapitre 7

Pratiques de différenciation : contrats didactiques différentiels et construction d'inégalités d'apprentissage <i>Pier Carlo Bocchi</i>	116
--	-----

Chapitre 8

Médiation grammaticale en contexte réunionnais : école inclusive et sécurisation linguistique <i>Philippe Clauzard</i>	133
---	-----

Chapitre 9

Différencier le temps d'apprentissage selon les besoins des élèves : une illustration avec un dispositif ciblé sur l'acquisition des compétences phonologiques <i>Bruno Suchaut</i>	148
--	-----

Introduction :

Contributions des dispositifs de différenciation en contexte inclusif

Philippe Tremblay

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Philippe.Tremblay@fse.ulaval.ca

Sabine Kahn

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique

skahn@ulb.ac.be

Cet ouvrage fait suite à deux symposiums organisés dans le cadre de l'ACFAS 2015 à Rimouski. Le premier symposium « *Différenciations et dispositifs* » sous la direction de Sabine Kahn et Philippe Tremblay s'intéressait aux effets des changements curriculaires de la dernière décennie, tels que le ou les socles de compétences, par exemple, ont fait passer l'école et ses acteurs d'une logique d'obligation de moyens (scolariser tous les enfants) à une quasi-obligation de résultat (amener tous les élèves aux compétences-socles). En concomitance, les systèmes éducatifs des pays industrialisés francophones visent une moindre orientation dans l'enseignement spécialisé ainsi qu'une limitation des redoublements. Présentement, quand des ressources sont attribuées pour l'aide aux élèves en difficulté, elles sont orientées vers les classes ordinaires, non vers la création de classes spécialisées. Le coenseignement et le dispositif français *Plus de maitres que de classes* sont typiques de cette tendance. Dans ce symposium, les différents conférenciers se sont appliqués à documenter la question de *l'aide aux élèves*, qu'elle prenne la forme de dispositifs financés par l'argent public ou de dispositifs imaginés par les enseignants dans l'intimité des classes ou dans l'interclasse. Dans ce cadre, la question de leur articulation à la conduite ordinaire de classe, ainsi que celle des nécessités (et déterminations) auxquelles ils répondent comme celle des effets produits sur l'apprentissage des élèves, sur l'évolution des pratiques et sur le développement professionnel des enseignants reste centrale.

Le second symposium, « *Inclusion scolaire : les transformations sur l'école* », organisé par Philippe Tremblay et Line Numa-Bocage, s'intéressait quant à lui à l'inclusion scolaire qui est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. L'inclusion ne sera ainsi pas une focalisation sur un ou des élèves pour qui le curriculum est adapté, un travail différent ou une assistance supplémentaire est donné. Ce ne serait également pas une manière d'assimiler les élèves à besoins spécifiques aux formes scolaires classiques. Il s'agirait plutôt d'un processus (et non un état) dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous. L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique. Ainsi, ces changements ne concerneraient pas uniquement les pratiques des enseignants, mais l'ensemble des dimensions scolaires. Dans le cadre de ce symposium, les implications relatives à l'émergence de l'inclusion scolaire utilisant le concept de dispositif (Foucault, 1977 ; Tremblay,

2012) ont été analysées. Cette analyse des transformations induites par l'inclusion scolaire sera au centre de ce symposium, en rapport aux six composantes d'un dispositif : (1) les objectifs et finalités, (2) la population, (3) les ressources (qualité, quantité, organisation), (4) les actions prévues et entreprises, (5) les effets (efficacité, efficience, fiabilité, impacts) et (6) espace/temps. Ces six composantes, subissant une transformation profonde, seront analysées sous deux axes comparatifs (le temps et l'espace).

En droite ligne avec ces deux symposiums, cet ouvrage traite, quant à lui, de la relation entre les concepts d'inclusion et de différenciation. Plus spécifiquement, les transformations induites, entre autres, par l'inclusion scolaire sur la collaboration entre enseignants seront analysées sous l'angle des impacts potentiels sur la différenciation pédagogique. Ces injonctions d'inclusion et de différenciation faites aux enseignants, et les tensions entre celles-ci, seront discutées en tenant compte des limites et des avantages qu'elles avancent. Du côté des enseignants, l'hétérogénéité des classes, qu'implique l'inclusion scolaire, constitue une « épreuve subjective » (Barrère, 2003 ; Hovine, 2016), voire l'épreuve subjective majeure pour eux. Jusqu'à récemment encore, l'institution scolaire offrait une palette de possibilités de gestion « structurelle » ou institutionnelle de l'hétérogénéité sous forme d'orientations vers des filières de l'enseignement spécialisé, de classes spéciales à l'intérieur des établissements, de redoublements, etc. Mais la quasi-totalité des recherches montre que ni l'enseignement spécialisé (Tremblay, 2012), ni le regroupement d'élèves en difficultés scolaires (Dupriez & Draelant, 2004), ni le redoublement (Crahay, 2004) ne donnent les résultats escomptés. Autrement dit, la gestion institutionnelle de l'hétérogénéité n'est globalement pas pertinente en termes d'apprentissage et, de surcroît, c'est une sorte d'exclusion scolaire qui mène à une impasse (Tremblay, 2012). Cela amène les gestionnaires des systèmes éducatifs des pays industrialisés francophones vers une moindre orientation dans l'enseignement spécialisé, donc à plus de maintien ou plus d'inclusion (selon les cas et les discours) et à une limitation des redoublements.

Il s'agit, dans cet ouvrage, de documenter la question de « l'aide aux élèves » qu'elle prenne la forme de dispositifs financés par l'argent public – et dans ce cas, comment imaginer une articulation en complémentarité de ces dispositifs – ou de dispositifs imaginés par les enseignants dans l'intimité des classes ou dans l'interclasse – et dans ce cas, à quelles nécessités répondent-ils et quelles sont les déterminations qui pèsent sur ces nécessités, d'en repérer les effets produits sur l'apprentissage des élèves, comme sur l'évolution des pratiques et sur le développement professionnel des enseignants. Les situations d'aide ordinaire représentant une sorte de miroir grossissant des dilemmes, tensions et contradictions rencontrés par les enseignants, il paraît essentiel de les étudier avec différents grains d'analyse.

Le premier chapitre considère cette question. Philippe Tremblay traite de l'articulation entre inclusion, collaboration et différenciation. La collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés (ou orthopédagogues) a, en effet, reçu une attention grandissante ces dernières années dans le cadre de la transition vers l'inclusion scolaire. De nouvelles formes de collaboration au sein des écoles et des classes ordinaires ont ainsi été favorisées par le développement de l'inclusion scolaire. Plus

spécifiquement, les transformations induites par l'inclusion scolaire sur la collaboration entre enseignants sont analysées sous l'angle des impacts potentiels sur la différenciation pédagogique. Ces trois injonctions faites aux enseignants, soit intégrer, collaborer et différencier, et les tensions entre celles-ci sont discutées en tenant compte des limites pratiques et des réserves qu'elles induisent chez les enseignants.

C'est un dispositif intégratif au collège français qui occupe Isabelle Nédélec-Trohel. Ce dispositif s'adresse à des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales assistés par un professeur ordinaire et qui passent certains moments en classe ordinaire et d'autres dans l'Ulis (Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire) avec un professeur spécialisé. Utilisant une démarche empirique de type clinique et prenant appui sur des outils théoriques et méthodologiques de la Théorie de l'Action Conjointe en didactique pour analyser les actions conjointes professeurs-élèves, la chercheuse questionne les choix didactiques et les effets pressentis d'un dispositif typique d'aide à l'inclusion en classe ordinaire.

Dans le même ordre d'idées, Line Numa-Bocage et Philippe Hoppenot analysent le dispositif d'accompagnement personnalisé de l'école française en suivant deux enseignants de mathématiques ayant expérimenté dans leur classe et évalué l'intérêt du dispositif. À travers l'analyse de leurs actions et leurs effets dans le dispositif, ils étudient les conditions pour une meilleure inclusion scolaire de tous. L'analyse des actions menées permet d'identifier des changements dans le rapport à la discipline, dans le contrôle de l'activité et le développement des pratiques de médiation des enseignants. Ensuite, Marie-Paule Vannier et Élodie Bidou dans le chapitre intitulé : *Inclusion scolaire et développement du pouvoir d'agir enseignant au cœur d'un dispositif collaboratif : une étude de cas en didactique professionnelle* se proposent de décrire et de comprendre, à travers une étude de cas, l'impact d'un dispositif d'inclusion impliquant un partenariat avec un service spécialisé. La question centrale des chercheuses est la suivante : « En quoi cette collaboration est-elle porteuse de développement du pouvoir d'agir ? » Pour répondre à cette question, elles mobilisent des outils théoriques et méthodologiques de la didactique professionnelle. Le développement du pouvoir d'agir est appréhendé au regard de modifications apportées à l'organisation de l'activité professionnelle, dans sa composante intentionnelle.

Philippe Bongrand étudie, quant à lui, dans son chapitre, la conception et la mise en œuvre, en France, d'une séance ponctuelle de formation initiale d'étudiants en master d'enseignement des voies professionnelles et technologiques des lycées. Il prend en compte le contexte actuel où les politiques publiques suggèrent de « former les enseignants » à la lutte contre le décrochage. Il s'appuie sur le concept théorique de processus (Bernard, 2015 ; Feyfant, 2012 ; Thibert, 2013). A partir des productions écrites des étudiants, les futurs enseignants repèrent des tensions auxquelles formateurs et apprenants sont exposés et les analysent au prisme du décrochage : tension entre les postures d'analyse et d'action, tension entre les échelles individuelles et institutionnelles, tension entre les logiques critiques et réformatrices. Les futurs enseignants repèrent les facteurs d'accentuation des tensions et identifient des leviers par lesquels ils pourront concourir à la lutte contre le décrochage.

Quand des ressources sont attribuées pour l'aide aux élèves en difficulté, elles sont orientées vers les classes ordinaires et non vers la création de classes spécialisées. C'est le cas au Québec où sont affectés des enseignants-orthopédagogues dans les écoles régulières et en France où le dispositif français *Plus de maître que de classe* est inscrit dans une circulaire de décembre 2012, pour ne prendre que ces deux exemples. Ces orientations signent une rupture majeure avec l'externalisation des dispositifs d'aide, dispositifs appelés à se développer à l'intérieur de l'établissement scolaire ordinaire, voire de la classe. C'est ce que pointent Marie Toullec-Théry et Sabine Kahn dans le chapitre *Analyse d'une production d'un élève de 3e année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques*. Avec un grain d'observation et d'analyse extrêmement fin. Pier Carlo Bocchi, comme Toullec-Théry et Kahn, montrent les mécanismes qui, dans la classe (et dans les dispositifs de soutien, quelle que soit leur forme et leur dénomination), aboutissent à ce que les élèves soient dans des contrats didactiques différentiels à l'insu des enseignants qui pensent les exposer aux mêmes objets de savoir. Ainsi, les deux élèves suivis par les chercheurs, Rossano et Jérémie, sont dans la « diffraction » totale (Kahn, 2010). Ils pensent répondre au contrat didactique et faire leur métier d'élève alors qu'en fait ils sont à côté des vrais enjeux du savoir enseigné. Leurs enseignantes (suisse pour l'une, française, pour l'autre), aveugles au mécanisme dans lequel elles sont prises, leur attribuent la seule responsabilité de la situation de difficulté dans laquelle elles sont. Comment ne pas craindre qu'un grand nombre de dispositifs d'aide individualisée et individualisante (quelle que soit leur forme et leur dénomination) ne contribuent à maintenir une certaine cécité enseignante sur cette mécanique ? Il semblerait urgent de changer l'orientation du regard des professionnels sur la question de la difficulté scolaire. Ainsi, ne plus s'autoriser à penser en termes de responsabilité de l'élève, voire de l'enseignant, mais en termes d'apprentissages et de didactiques permet de limiter les redoublements dans les classes (Kahn et coll., 2011).

Philippe Clauzart traite, pour sa part, de la médiation grammaticale à l'île de la Réunion. Son étude de type exploratoire et empirique s'intéresse ainsi à la situation linguistique des élèves réunionnais et vise à appréhender ce qui singularise leur apprentissage grammatical. L'auteur fait ressortir l'aspect inclusif associé à la spécificité créole dans l'école réunionnaise en termes affichés de sécurisation linguistique qui permet d'envisager des parcours scolaires plus « sécurisés » dans un contexte plurilingue. Ultimement, il propose une réflexion à l'égard de l'inclusion tel que promue par l'UNESCO qui ne se limite pas exclusivement aux élèves à besoins spécifiques mais également à ceux ayant des besoins linguistiques et culturels distincts.

Hors du temps scolaire et de la classe, et à un niveau plus macro, Bruno Suchaut étudie les effets d'un stage d'été sur les compétences orales d'élèves présentant des difficultés au regard de la conscience phonologique. S'intéressant à l'usage du temps scolaire par les élèves, son étude s'inscrit dans la logique des recherches anglo-saxonnes qui ont démontré les effets positifs de programmes spécifiques visant à prévenir l'échec scolaire par l'entraînement renforcé d'une compétence requise pour aborder les apprentissages en lecture au début de la scolarité de l'école primaire : la conscience phonologique. L'auteur propose ainsi une réflexion gravitant autour du fonctionnement actuel de l'école primaire en questionnant l'utilisation du temps scolaire et sa disponibilité pour les élèves.

Cet ouvrage collectif vient ainsi contribuer à une meilleure compréhension des dispositifs de différenciation en contexte inclusif. Les différents chapitres constituent différents exemples probants de la recherche menée dans ces deux champs que sont la différenciation et l'inclusion scolaire. Ces chapitres viennent apporter un éclairage pertinent et diversifié tant sur les méthodes utilisées, les cadres conceptuels que les thématiques choisies. Au final, il saura, nous l'espérons, combler les besoins des lecteurs et chercheurs actifs dans ces deux champs de recherche.

Chapitre 1 :

L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés: articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation

Philippe Tremblay

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Philippe.Tremblay@fse.ulaval.ca

Résumé

La collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés (ou orthopédagogues) a reçu une attention grandissante ces dernières années dans le cadre de la transition vers l'inclusion scolaire (McLaughlin, 2002; Wallace, Anderson & Bartholomay, 2002). De nouvelles formes de collaboration au sein des écoles et des classes régulières ont ainsi été favorisées par le développement de l'inclusion scolaire (Hallahan, Pullen & Ward, 2013 ; Tremblay, 2012 ; 2015). Plus spécifiquement, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement redéfini, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant régulier (Tardif & LeVasseur 2010; Tremblay, 2015). Ce chapitre traite de la relation entre les concepts d'inclusion, de collaboration et de différenciation. Plus spécifiquement, les transformations induites par l'inclusion scolaire sur la collaboration entre enseignants seront analysées sous l'angle des impacts potentiels sur la différenciation pédagogique. Ces trois injonctions faites aux enseignants, soit intégrer, collaborer et différencier, et les tensions entre celles-ci seront discutées en tenant compte des limites pratiques et des réserves qu'elles induisent chez les enseignants.

Mots-clés

Inclusion, Collaboration, Différenciation, Enseignants réguliers, Enseignants spécialisés, Orthopédagogues

Introduction

La collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés (ou orthopédagogues) a reçu une attention grandissante ces dernières années dans le cadre de la transition vers l'inclusion scolaire (McLaughlin, 2002 ; Wallace, Anderson & Bartholomay, 2002). De nouvelles formes de collaboration au sein des écoles et des classes régulières ont ainsi été favorisées par le développement de l'inclusion scolaire (Hallahan, Pullen & Ward, 2013 ; Tremblay, 2012; 2015). Plus spécifiquement, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement redéfini, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant régulier (Tardif & LeVasseur 2010 ; Tremblay, 2015). Par exemple, au Québec, le nombre d'orthopédagogues et de psychoéducateurs a connu une progression de 294,4 % entre 1990 et 2008 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport -MELS, 2009). Cela marque une division du travail éducatif destiné à favoriser la gestion de l'hétérogénéité induite, entre autres, par les politiques inclusives (Tardif & LeVasseur, 2010). Alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation/individualisation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe. Ce type de dispositif obtient ainsi les ressources autrefois attribuées aux dispositifs de différenciation institutionnelle (ex. : écoles/classes spéciales) pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires.

Dans ce chapitre, la question de la différenciation pédagogique dans un contexte inclusif et collaboratif sera étudiée. Pour ce faire, l'articulation entre, d'une part, inclusion et collaboration et d'autre part, collaboration et différenciation seront analysées. Puis, les facteurs favorables à la collaboration en contexte inclusif et la manière dont cette collaboration entre enseignants peut favoriser la différenciation pédagogique seront considérés. Enfin, tenant compte des limites pratiques et des réserves que ces trois concepts induisent chez les enseignants, l'analyse portera également sur les transformations induites par l'inclusion scolaire sur le travail enseignant et les tensions entre ces trois concepts.

Collaboration et inclusion scolaire

La collaboration est souvent soulignée comme un élément essentiel de la pédagogie inclusive (Idol, 1997 ; Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin & William, 2000). Selon Rousseau et Bélanger (2004), « (...) la collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive » (p. 349). La collaboration est perçue comme un processus complexe et exigeant, mais indispensable en matière d'inclusion scolaire (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012; Friend & Cook, 2007 ; Luder, Maag Merki, Sempert, 2004 ; Pfister et coll., 2015 in Ducrey & Jendoubi, 2016). De leur côté, Gather Thurler et Perrenoud (2005) affirment que la pratique du travail en équipe entre les professionnels de l'éducation est essentielle à l'implantation d'une réforme scolaire, quelle qu'elle soit. En effet, l'inclusion scolaire interpelle la collaboration autant des dirigeants, des praticiens que des chercheurs (Ainscow, 1996). Selon les principes directeurs de l'UNESCO (2005) : « Si l'on veut réduire les obstacles à l'inclusion, il importe

qu'il existe une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes » (p. 14). Cette collaboration, à différents niveaux, se retrouve ainsi dans les textes formels encadrant le travail des acteurs scolaires. D'ailleurs, outre l'inclusion ou l'intégration scolaire, plusieurs juridictions prescrivent également, de façon plus ou moins explicite, différentes modalités de collaboration afin de tendre vers des pratiques plus inclusives (ex. : Ministère de l'Éducation du Québec, 2001; 2002).

Ces dernières années, la pression en faveur de la collaboration entre intervenants s'est donc fortement intensifiée dans le cadre des nouvelles exigences légales afin que les élèves à besoins spécifiques aient accès à l'enseignement régulier et puissent ainsi progresser dans leurs apprentissages (McLaughlin, 1999 ; Nolet & McLaughlin, 2000). Plus particulièrement, la collaboration entre les enseignants réguliers et spécialisés (ou orthopédagogues) est considérée comme essentielle à l'intégration réussie des élèves à besoins spécifiques en classes ordinaires. Cette collaboration entre enseignants a été décrite comme une interaction directe d'au moins deux enseignants, égaux, volontairement engagés dans la prise de décision partagée dans leurs efforts vers un but commun (Friend & Cook, 2007).

Pour les enseignants, la collaboration peut avoir des significations multiples, qui peuvent inclure des pratiques pédagogiques spécifiques et l'organisation de la classe. Certains chercheurs décrivent la collaboration en termes de modèles de services incluant la consultation, la co-intervention et le coenseignement (Friend & Cook, 2007 ; Tremblay, 2015 ; Trépanier, 2005 ; Vaughn, Bos & Schumm, 1997 ; Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997). Kunz et Gschwend (2011 in Ducrey & Jendoubi, 2016), de leur côté, décrivent trois niveaux de mode d'interaction : 1) Échanges : de matériel, de documents, d'opinion et d'informations, n'impliquant pas de réflexion approfondie, ni de définition de buts communs ; 2) Division/Répartition du travail : les diverses tâches sont réparties entre les enseignants et développées individuellement avant d'être rassemblées ; 3) Co-construction : les personnes travaillent ensemble sur la définition des objectifs visés, discutent et développent conjointement la démarche à utiliser pour les atteindre.

La plupart des écrits sur la collaboration a mis l'accent sur les types de relations, les compétences à développer, les rôles nécessaires et les obstacles au succès de la collaboration (Boudah, Shumaker & Deshler, 1997). Dans une revue de la littérature, Hobbs et Westling (1998) ont identifié des éléments associés soit à l'école ou à la classe. Les éléments reliés à l'école sont : le leadership administratif, la formation et l'assistance technique, un délai suffisant pour la planification et les rencontres entre professionnels et parents, le soutien des parents, le soutien de la communauté ainsi que l'accès à l'information. Les éléments reliés à la classe concernent l'intégration des services associés (médical, psychologique, de gestion de comportement, etc.), l'enseignement coopératif, la consultation entre enseignants, l'apprentissage coopératif, le tutorat par les pairs, l'adaptation du matériel, la résolution de problèmes collaborative et la disposition matérielle appropriée de la classe.

La participation pleine et entière des élèves dans le cadre de l'inclusion scolaire implique aussi une collaboration entre élèves. En effet, on observe qu'au niveau de la classe, on parle tant de la collaboration entre enseignants et les autres intervenants que de celle entre élèves. L'inclusion scolaire impliquant une intégration pédagogique et sociale des élèves (Doré, Wagner & Brunet, 1996 ; Vienneau, 2006) ; la participation doit ainsi être favorisée. En somme, les élèves ne sont réellement « intégrés » (ou inclus) que lorsqu'ils font partie du groupe d'élèves, participent, interagissent et collaborent. Une réelle inclusion ne serait possible que si l'apprenant a un rôle actif et est motivé dans les activités scolaires. L'inclusion implique également de fortes relations entre élèves, en termes de stimulation, coopération, tutorat (Ainscow, 1996). L'inclusion ne repose donc pas uniquement sur l'accès à un programme régulier, mais surtout sur les interactions entre apprenants.

En somme, les différents acteurs scolaires (enseignants, parents, directions, etc.) peuvent collaborer au sein de l'école avec ou sans répercussions directes au niveau de l'enseignant ou des élèves selon l'objet de la collaboration (ex. : projet d'établissement, consultation, formation). Il en va de même avec une collaboration étroite entre enseignants (ex. : projet commun, co-titulariat, sorties, etc.) qui peut favoriser ou non une collaboration entre élèves (ex. : apprentissage collaboratif, tutorat, etc.). Dans le cadre de ce chapitre, l'intérêt est porté principalement sur la collaboration entre enseignants.

Concernant cette collaboration entre enseignants, différents facilitateurs d'une collaboration réussie et durable entre enseignants réguliers et spécialisés ont été identifiés : (a) une vision commune de l'apprentissage et de l'enseignement; (b) un engagement durable et partagé; (c) une communauté scolaire inclusive; (d) des interactions fréquentes, élargies et positives entre les enseignants et l'administration; et (e) un leadership administratif et un partage du pouvoir (Brownell, Yeager, Rennells & Riley, 1997). Les obstacles au succès de la collaboration touchent l'individualisme de la profession enseignante et ce que Bronwell et coll. (1997) qualifient de balkanisation et de collégialité artificielle. La balkanisation désigne la tendance de certains enseignants à travailler avec un petit groupe de collègues et à ne pas interagir ou travailler en étroite collaboration avec d'autres enseignants dans l'école, tandis que la collégialité artificielle survient lorsque les pratiques et les outils collaboratifs tels que la planification conjointe et la consultation sont obligatoires et non volontaires.

Si l'injonction de collaboration s'est largement répandue dans le domaine de l'éducation au cours des dernières années, c'est que l'on y associe un certain nombre de bénéfices. En effet, de nombreuses études menées depuis quelques années sur ce sujet font valoir les effets positifs de la collaboration sur les enseignants sur les plans professionnel et personnel. Collaborer avec des collègues enseignants spécialisés signifie échanger des savoirs, des valeurs et des émotions et permet de tirer profit des connaissances et des compétences des partenaires. Selon Beaumont, Lavoie et Couture (2010), les enseignants qui se sentent soutenus montrent plus de persévérance face à des situations difficiles et sont davantage enclins à chercher des stratégies plus adaptées aux besoins des élèves. Les enseignants voient généralement la collaboration comme une source d'enrichissement et de développement professionnel (Beaumont et coll., 2010 ; Bélanger, 2006; Friend & Cook, 2007 ; Kunz & Gschwend, 2011 in Ducrey &

Jendoubi, 2016; Maag Merki et coll., 2010 in Ducrey & Jendoubi, 2016 ; Tremblay, 2010 ; 2011). Par ailleurs, selon Brownell, Yeager, Rennells et Riley (1997), la collaboration entre enseignants fournit un contexte pour le développement professionnel et l'innovation pédagogique. La collaboration a pour effet de renforcer le sentiment d'autoefficacité. Ces bénéfices influencent à leur tour positivement leur motivation et leur satisfaction au travail. De plus, ces enseignants auraient aussi tendance à relativiser l'augmentation de la charge de travail liée à une pratique collaborative positive (Maag Merki et coll., 2010 in Ducrey & Jendoubi, 2016), car largement compensée par les avantages de cette dernière.

Collaboration et différenciation

La mise en œuvre d'écoles plus inclusives repose sur une série de conditions, dont l'une des plus importantes est la nécessité d'un enseignement de qualité pour tous les élèves (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Tremblay, 2012 ; UNESCO, 2005 ; Vienneau, 2006). L'enjeu réside en particulier dans le développement de pratiques de différenciation pédagogique permettant d'offrir en classe du soutien à l'apprentissage et à la socialisation de l'ensemble des élèves (Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez & Tremblay, 2016). Dans ce contexte, la collaboration entre enseignants est perçue comme un levier de différenciation pédagogique.

Par ailleurs dès les années 1950-60, la différenciation pédagogique est considérée comme une alternative à la séparation des élèves dans des classes différentes et constituerait un élément essentiel d'une pédagogie inclusive (Dyson & Millard, 2000 ; OCDE, 1999 ; Tremblay, 2015a).

Comme vu plus haut, la collaboration entre enseignants, dans un contexte inclusif, peut prendre différentes formes. Toutefois, en ce qui concerne plus spécifiquement la différenciation de l'enseignement, deux modèles collaboratifs semblent se révéler plus pertinents, soit la consultation et le coenseignement, bien que le plus souvent, les modalités de co-intervention (interne ou externe) soient les plus utilisées. En effet, force est de reconnaître que l'utilisation de la co-intervention externe, caractéristique de l'enseignement spécialisé, où un orthopédagogue intervient auprès d'élèves à besoins spécifiques en dehors de la classe, constitue encore le modèle de service dominant dans plusieurs écoles dites inclusives (Gaudreau, 2010). De plus, les modèles de services les plus collaboratifs (consultation collaborative, coenseignement, etc.) peuvent se montrer très exigeants sur le plan professionnel (changement d'habitude, aptitudes/formation à collaborer, etc.), mais également personnel.

Différenciation et co-intervention

Comme nous l'avons vu, traditionnellement, en enseignement spécialisé et en intégration scolaire, une large part du soutien direct à l'élève a été accordée par du personnel spécialisé (ex. : orthopédagogue, logopédiste/orthophoniste, kinésithérapeute, etc.) en dehors ou au sein de la classe ordinaire. Ce soutien individualisé, que l'on appelle co-intervention, est de deux types : la co-intervention interne et la co-intervention externe (Tremblay, 2012). La co-intervention interne concerne les interventions réalisées par

un professionnel en classe, le plus souvent auprès d'un seul élève. Il peut s'agir, par exemple, d'un éducateur spécialisé qui soutient l'élève à besoins spécifiques dans ses apprentissages et ses comportements en classe ou lors de ses déplacements dans l'école, pendant des sorties scolaires, etc. Cette intervention directe auprès de l'élève permet une adaptation individuelle des conditions d'enseignement, mais ne modifie pas ou très marginalement l'enseignement donné. Il n'y a pas ou peu de planification commune.

Le second modèle de co-intervention, le plus fréquent, la co-intervention externe, consiste en une collaboration où les enseignants et les spécialistes travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes méthodes ou objectifs. Cette co-intervention externe concerne, par exemple, les interventions d'un orthopédagogue ou d'un logopédiste/orthophoniste réalisées individuellement ou en petits groupes, dans un local séparé, pendant les heures de classe. Bien que ce type d'intervention puisse (sous certaines conditions) montrer une forte efficacité (ex. : Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000), la co-intervention ne constitue, ainsi, pas une différenciation de l'enseignement et n'en favorise pas l'apparition (Tremblay, 2015). Il s'agit essentiellement d'une individualisation. Plutôt qu'un partage de l'intervention auprès de l'élève à besoins spécifiques, celle-ci est divisée, fractionnée.

Consultation et différenciation

La consultation collaborative est une intervention indirecte dans le sens où le consultant (ex. : orthopédagogue, conseiller pédagogique, etc.) n'intervient pas directement auprès des élèves, sauf peut-être pour faire la démonstration d'une pratique. Il s'agit d'une approche très utilisée de manière formelle ou informelle (Trépanier, 2005). Cette approche consiste à réunir un spécialiste ou une personne compétente et un enseignant, en les engageant dans une démarche de résolution de problèmes (Kampwirth, 2003 ; Paré & Trépanier, 2010), plutôt qu'attendre qu'un expert, seul, résolve le problème ou propose des solutions à appliquer. Dans ce cadre, l'orthopédagogue fournit conseils et orientations aux enseignants réguliers sur les interventions et objectifs pour les élèves à besoins spécifiques. Les deux professionnels se rencontrent, le plus souvent, en dehors des heures de classe et discutent de toutes les adaptations nécessaires relatives au programme scolaire, à l'enseignement et aux évaluations. L'orthopédagogue peut être amené à fournir du matériel pédagogique complémentaire et à aider à modifier l'espace de la classe (Mitchell, 2008). L'orthopédagogue peut également aller en classe pour soutenir à la mise en application d'une pratique ou observer l'enseignant qui met en œuvre certaines innovations. La consultation collaborative peut servir au développement professionnel des enseignants. Grâce à celle-ci, l'enseignant régulier reçoit une rétroaction sur son enseignement (Olson & Platt, 2004). Toutefois, il s'agit d'une modalité qui est indirecte; elle ne peut garantir une utilisation des savoirs et pratiques transmises, ni leur qualité. La consultation collaborative permet la prévention des difficultés des élèves et une réduction du redoublement. Les taux d'orientation vers les dispositifs d'adaptation scolaire diminuent également. Elle améliore aussi la rétention des enseignants dans la profession (Trépanier, 2005). La consultation peut s'orienter vers une différenciation de l'enseignement (aide à la planification,

utilisation du PI dans son enseignement, portrait de classe, etc.). Cette démarche permet, en outre, de réduire la stigmatisation des élèves à besoins spécifiques, car aucune intervention directe ne vient identifier directement l'élève à besoins spécifiques : les interventions sont mises en place par l'enseignant régulier au sein du groupe-classe. L'élève n'a pas à quitter la classe pour recevoir des interventions ce qui lui laisse plus de temps d'apprentissage.

Différenciation et coenseignement

Le coenseignement se définit comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend & Cook, 2007). Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie, non pas corrective, mais qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves. Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet. Le coenseignement offre l'avantage de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement plus individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski & Hughes, 2009). Six grandes configurations du coenseignement sont généralement utilisées pour décrire le travail des coenseignants (Friend & Cook, 2007). L'analyse présentée par Tremblay (2015) permet de cerner les implications potentielles du coenseignement sur la différenciation (voir tableau ci-dessous).

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

Configuration	Description	Implications sur la différenciation
Un enseigne/Un observe	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration requiert peu ou pas de planification conjointe et de différenciation <i>a priori</i> ou <i>in situ</i> . Dans cette configuration, un seul enseignant enseigne à toute la classe tandis que l'autre est largement passif. Cependant, les observations peuvent être utilisées dans le cadre de différenciation <i>a posteriori</i> (ex. : remédiations, soutien individuel) pour orienter les interventions.
Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.	Cette configuration demande également très peu de planification conjointe et de différenciation <i>a priori</i> . Il s'agit essentiellement de différenciation <i>in situ</i> , où le second enseignant, le plus souvent l'orthopédagogue, intervient auprès des élèves selon les difficultés et besoins qu'il observe ou à la demande des élèves. Toutefois, ici encore, ce travail peut nourrir la réflexion sur une différenciation <i>a posteriori</i> .
Enseignement parallèle	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.	Dans cette configuration, les deux enseignants se divisent un contenu, des méthodes et les élèves selon leurs besoins. Il importe, en effet, de connaître leurs besoins, représentations, erreurs avant de former les deux groupes. La composition d'un groupe peut ainsi varier, en fonction des besoins des élèves et de l'objectif de la leçon. L'enseignement parallèle peut être utilisé même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes. Cette différenciation par les contenus, les structures, les processus et les produits s'effectue <i>a priori</i> . Cependant, plutôt qu'un enseignement partagé, il s'agit d'un enseignement divisé.
Enseignement en ateliers	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.	Il s'agit d'une différenciation des structures, des contenus et des processus. Cette configuration nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les inconvénients touchent la planification et préparation supplémentaire, le bruit et les questions de gestion du temps. Cette différenciation s'effectue <i>a priori</i> (ex. : planification), <i>in situ</i> (gestion du groupe, animation, soutien, etc.) et <i>a posteriori</i> (remédiation, ateliers, etc.).
Enseignement alternatif	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de ré-enseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé.	L'enseignement alternatif offre soit un soutien supplémentaire aux élèves qui ont des besoins d'apprentissage différents des autres membres du groupe, ou soit un enrichissement pour les élèves les plus avancés. On parle donc essentiellement de différenciation <i>a posteriori</i> . Pour les premiers, il s'agit de difficultés rencontrées à la suite d'un apprentissage alors que pour les seconds, de dépasser cet apprentissage. Il s'agit d'une différenciation des contenus, des structures, des processus et des produits.
Enseignement partagé	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.	Cette configuration constitue celle où les différenciations <i>a priori</i> , <i>in situ</i> et <i>a posteriori</i> peuvent être réalisées. Elle donne les conditions d'une différenciation permanente de l'enseignement, avec une grande flexibilité et des variations dans l'enseignement. Toutefois, cela requiert une planification et une expérience commune de coenseignants. Il s'agit d'offrir, en permanence, un enseignement qui permet à tous d'être engagés.

À propos des bénéfices du coenseignement, Murawski et Swanson (2001), dans une méta-analyse, observent un effet d'ampleur statistique modérément important (.40). Dans des recherches récentes, l'on observe également de meilleures performances en lecture/écriture sous l'effet d'un coenseignement (Tremblay, 2012b, 2013), une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques (Fontana, 2005; Hang & Rabren, 2009 ; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002). Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents et ainsi obtenir de meilleurs résultats (Wilson & Michaels, 2006). Il semblerait par ailleurs que le coenseignement, dans un contexte inclusif, bénéficie également aux élèves tout-venant.

Austin (2001) observe que les orthopédagogues disent avoir bénéficié d'une augmentation de connaissances concernant le contenu à enseigner en enseignement ordinaire tandis que les enseignants réguliers admettent avoir profité des compétences de leurs collègues dans la gestion de classe et dans la différenciation pédagogique. Les enseignants réguliers estiment améliorer leur capacité à différencier et à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Murawski & Hugues, 2009). Pour les enseignants spécialisés (ou les orthopédagogues), le coenseignement leur permettrait d'enseigner dans leur zone d'expertise tout en connaissant les attentes et exigences d'une classe d'enseignement ordinaire (Tremblay, 2010 ; 2011).

Le coenseignement constitue un soutien direct aux élèves et à l'enseignant. En ce sens, le coenseignement représente, pour plusieurs auteurs (ex. : Arguelles, Hugues & Schumm, 2000 ; Friend & Cook, 2007 ; Tremblay, 2012), le modèle de service le plus cohérent avec l'inclusion scolaire. Les pratiques de coenseignement peuvent questionner profondément ce que Tardif et Lessard (1999) ont nommé la *structure cellulaire du travail scolaire*.

Inclusion, collaboration et différenciation : transformations et tensions

L'inclusion scolaire implique différentes transformations portant tant sur les pratiques, les procédures d'identification des élèves, les interactions entre acteurs, etc. (Tremblay, 2015c). La mise en œuvre de l'inclusion scolaire avec le passage à des approches moins « pathologisantes » de l'évaluation des besoins et de l'intervention a mené à des changements et des déplacements dans le recours à certains professionnels. Cette transition d'un enseignement spécialisé ségrégatif à l'inclusion scolaire correspond à un passage, par l'école, d'une gestion de l'hétérogénéité par une différenciation institutionnelle à une gestion par la différenciation pédagogique en classe ordinaire (Perrenoud, 1997 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011; Tremblay, 2012).

Les changements et déplacements de la population des élèves à besoins spécifiques vers la classe ordinaire a ainsi également impliqué des changements et des déplacements des professionnels. Celui-ci s'est accompagné d'une transformation qualitative et quantitative des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Cette transition a induit un recours plus important à des professionnels de type pédagogique (ex. : enseignant en adaptation scolaire, orthopédagogue, enseignant-ressource). Cette transformation a conduit à une plus grande importance accordée aux dimensions pédagogiques et didactiques des difficultés des élèves. Cela a mené à modifier la définition des besoins, des outils, de professionnels des catégories et des interventions. Dans le cas qui nous occupe, cette transformation a conduit à graduellement attribuer l'intervention aux élèves à besoins spécifiques à des enseignants (enseignants régulier/enseignants spécialisés/orthopédagogues) plutôt

qu'à des spécialistes (orthophoniste/logopèdes, psychologue, etc.). Cette *pédagogisation* dans l'intervention aux élèves à besoins spécifiques en classes ordinaires a ainsi mené à de nouvelles formes de collaboration (ex. : coenseignement) et à une transformation des formes précédentes. De plus, cette collaboration plus étroite et fréquente entre enseignants a entraîné la recherche de solutions sur le plan pédagogique plutôt que thérapeutique ou correctif. C'est dans ce contexte que la pédagogie différenciée a pu constituer une alternative crédible à l'enseignement traditionnel pour favoriser l'inclusion scolaire.

Ces trois injonctions faites aux enseignants : inclure, collaborer et différencier ne sont pas sans présenter une certaine forme de cohérence et de logique. Ainsi, dans un contexte scolaire hétérogène où des élèves à différents besoins se retrouvent réunis, la collaboration entre enseignants permettrait de mieux différencier. Ce qui sous-tend cette association entre ces trois concepts d'inclusion, de collaboration et de différenciation tient au fait que l'enseignement pour cette population nouvelle en classe régulière constitue, d'une part, une « charge » plus importante sur les plans pédagogique et éducatif (ex. : gestion de classe) et d'autre part, des situations problèmes nouvelles et quotidiennes qu'il faut résoudre et qui nécessitent, très souvent, un travail collaboratif et différencié (ex. : élaboration d'un plan d'intervention, soutien aux élèves à besoins spécifiques, adaptation de l'évaluation, etc.). La collaboration vise ainsi tant à alléger/fractionner/diviser la tâche (co-intervention/coenseignement) qu'à la transformer, la différencier (coenseignement) ou encore d'être conseillé et soutenu dans la réalisation de celle-ci (consultation/coenseignement).

Toutefois, force est de reconnaître que la logique qui guide cette articulation entre inclusion, collaboration et différenciation pédagogique bute sur trois constats émanant de la recherche. Tout d'abord, l'inclusion, et plus spécialement l'hétérogénéité qui l'accompagne, recueille un accord, au mieux mitigé, de la part des enseignants et peut être perçu comme une charge nouvelle sur la profession enseignante (Cardin, Falardeau & Bidjang, 2012 ; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011 ; Houlfort & Sauvé, 2010 ; Tremblay, 2014; 2015b). Deuxièmement, plusieurs recherches soulignent l'écart important entre l'injonction de collaboration et la pratique. Comme le soulignent Beaumont et coll. (2010), « *dans tous les pays où on prescrit un travail axé vers une collaboration professionnelle, on constate que l'écart entre les prescriptions et la pratique est encore très important* » (p. 12). Les hypothèses avancées par Borges et Lessard (2007) tentant d'expliquer cet écart entre la théorie et la pratique concernent certains manques (de ressources en termes de temps et d'espace, de structures scolaires peu favorables (nombre d'élèves par classe trop élevé), de formation) et une trop grande charge de travail ressentis par les enseignants pour réaliser des pratiques collaboratives (Ducrey & Jendoubi, 2016). Selon Beaumont et coll. (2010), les enseignants seraient dans une position d'injonction paradoxale du fait qu'on leur impose de collaborer, mais qu'on ne leur en donne pas les moyens. Enfin, la différenciation en soi, en dehors d'un contexte inclusif ou collaboratif, constitue un défi pour les enseignants. Indépendamment des difficultés concernant sa conceptualisation, la différenciation, pour sa part, exige une certaine rigueur, un sens de l'organisation et une flexibilité pour recourir à un ensemble de situations et de techniques complexes permettant de comprendre et de gérer les multiples différences des élèves (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau & Martineau, 2005). Comparativement à une approche plus traditionnelle, elle implique beaucoup plus de temps de préparation et de connaissances pédagogiques (McGarvey, Marriott, Morgan & Abbott, 1997).

Ainsi, il semblerait qu'individuellement, ces trois concepts peuvent causer certaines difficultés aux enseignants. De plus, ces concepts doivent s'articuler dans leurs pratiques, ce qui peut sembler

constituer une métacharge pour les enseignants. En effet, dans l'articulation entre inclusion, collaboration et différenciation, ces trois lourdeurs individuellement perçues par les enseignants deviendraient-elles soudainement un allègement mise ensemble ?

Cette situation paradoxale pourrait trouver réponse dans les conditions de l'inclusion scolaire ou de l'école inclusive. Comme vu plus haut, tant l'inclusion, la collaboration que la différenciation reposent sur une série de conditions, dont certains sont communes (engagement, formation, soutien administratif, etc.). Ces conditions communes constitueraient un point d'ancrage pour développer ces pratiques inclusives, collaboratives et différenciatives. En effet, il importe de souligner que ces trois concepts exigent, outre une formation substantielle et un leadership administratif, un engagement important des enseignants. Ces points communs constituent des conditions de réussite « universelles », favorables tant à l'inclusion scolaire (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Tremblay, 2012 ; Vienneau, 2006), à la collaboration, (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010 ; Friend & Cook, 2007) qu'à la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2009).

Références bibliographiques

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. & Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (dir.) *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p.71-86). DeBoeck : Bruxelles.
- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris : UNESCO.
- Arguelles, M.E., Hugues, M.T. & Schumm, J.S. (2000). Co-teaching : A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245- 255.
- Bachmann Hunziker, K. & Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière : Une étude de dix situations d'intégration dans les classes vaudoises*. Vaud : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*. Québec: Université Laval
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Dans J.-F. Marcel, F. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 60-74). Bruxelles : De Boeck.
- Boudah, D. J., Schumacher, J. B. & Deshler, D. D. (1997). Collaborative instruction: Is it an effective option for inclusion in secondary classrooms? *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 293–315.
- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S. & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340–359.
- Cardin, J.-F., Falardeau, É. & Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 13–31.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques.
- Ducrey, F. & Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Canton de Genève : Service de la recherche en éducation.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs*. London: Paul Chapman.

- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M.T. & Moody, S.W. (2000). How effective are one- to- one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.
- Fontana, K.C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eight grade students with learning disabilities. *The Journal of At- Risk Issues*, 11(2), 17-23.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaborative skills for school professionals* (5th edition). Boston: Pearson Education.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, P. (2005). *Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans N.S. Trépanier & M. Paré (dir). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997*, P.L. 105-17, 105th Congress, 1st session.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2e éd., p. 15-32). New York, NY : Guilford Press.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Hobbs, T. & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12–19.
- Houffort, N. & Sauvé, F. (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Repéré à : <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2010/03/30129826.pdf>
- Idol, L. (1997). Key Questions related to Building Collaborative and Inclusive School. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Kampwirth, T.J. (2003). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective practices for students with learning and behavior problems* (5^e ed.). San Francisco: Pearson Education.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: PUF.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V. & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.
- McLaughlin, M.J. (2002). Examining Special and General Education Collaborative Practices in Exemplary Schools. *Journal of educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279–283.
- McLaughlin, M. J. (1999). Access to the general education curriculum: Paperwork and procedure or redefining special education. *Journal of Special Education Leadership*, 12, 9–14.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation de l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence based teaching strategies*. New-York: Routledge.
- Murawski, W.W. & Hughes, C.L. (2009). Response to intervention, collaboration and coteaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267- 277.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A Meta- Analysis of Co- Teaching Research: Where Are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258- 267.
- Nolet, V. & McLaughlin, M. J. (2000). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities into standards-based reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- OCDE (1999a). *Inclusion at work*. Paris : OCDE.
- OCDE. (1999b). *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*. Paris : OCDE.
- Olson, J.L. & Platt, J.C. (2004). *Teaching Children and Adolescents with Special Needs* (4^e ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Paré, M. & Trépanier, N. (2010). La consultation en milieu scolaire: soutenir l'enseignement de la classe ordinaire. Dans N. Trépanier & M. Paré (dir.) *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 79-98). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.
- Rea, P. McLaughlin, V. L. & Walter-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptionnal Children*, 68(2), 203- 223.
- Rousseau, N. (Éd.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. & Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63, 529-530.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Belgique/Québec : Éditions de Boeck/Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/de Boeck.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tomlinson, C.A. (2009). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal : Chenelière.

- Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/coenseignement, *Éducation et formation*, Mons, e-294, 77-83.
- Tremblay, P. (2011). Co-formation entre professionnels collaborant dans deux dispositifs d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Nouvelle revue de l'Adaptation scolaire*, 55(3), 175-190.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P. (2012b). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 63-72.
- Tremblay, P. (2013). Comparative Outcomes of Two Instructional Models for Students with Learning Disabilities: Inclusion with Co-teaching and Solo-taught Special Education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 13(4), 251-258.
- Tremblay, P. (2014). High School Teachers' Representations of Inclusion in Québec. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, Special Issue 1 (1), 388-393
- Tremblay, P. (2015a). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. (2015b). Les représentations d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3), 1-29.
- Tremblay, P. (2015c). Inclusion et transformations aux dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 71-72(2), 51-66.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles de service. 2^e édition*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- U.N.E.S.C.O. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation Pour Tous*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30, 1-10.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wallace, T., Anderson, A. R. & Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An Element Associated With the Success of Four Inclusive High Schools. *Journal of educational and Psychological Consultation*, 13(4), 349-381.
- Walter-Thomas, C, Korinek, L, McLaughlin, V.L. & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*. Boston : Allyn and Bacon.
- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 22(3), 205-225.

Chapitre 2 :

Dispositif typique d'aide à l'inclusion en classe ordinaire dans un collège français, raisons et effets pressentis

Isabelle Nédélec-Trohel

MCF en Sciences de l'éducation, ESPE-UPJV Amiens -Laboratoire du CAREF-France

isabelle.nedelectrohel@u-picardie.fr

Résumé

Au collège français, certains élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales peuvent étudier en classe ordinaire avec un professeur ordinaire et à certains moments dans l'Ulis (Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire) avec un professeur spécialisé. Dans le dispositif d'inclusion enquêté, des élèves en situation de handicap diffusent des études de cas sous forme d'exposés en classe de 4^{ème} en géographie. Selon une démarche empirique de type clinique, nous prenons appui sur des outils théoriques et méthodologiques de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique pour analyser les actions conjointes professeurs-élèves. À partir de moments-clés extraits des vidéos et entretiens analysés, nous questionnons les raisons et les effets pressentis d'un dispositif typique d'aide à l'inclusion en classe ordinaire.

Mots-clés

École inclusive, Élèves en situation de handicap, collège, Unité localisée pour l'inclusion scolaire, Dispositif d'aide à l'inclusion, Savoirs géographiques

Introduction

En France, le 11 février 2005 est votée la loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. La responsabilité de l'éducation nationale¹ porte sur « *l'ajustement de l'action pédagogique, par chaque enseignant et, plus largement, par chaque professionnel concerné, (...) dans le cadre d'un travail concerté et cohérent* »² (2012, p. 75). Se dessine alors un nouveau processus, une forme de « *dispositif de l'inclusion où l'objectif prioritaire est de transformer le système éducatif afin de le rendre capable de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves* » (Perez, 2014, p. 11). Ce dispositif « remplacerait celui plus ancien d'intégration où les élèves à besoins éducatifs particuliers qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible » (*Ibid.*). En 2010, est créé au collège français³ un dispositif ouvert constituant « *une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique* »⁴ (p. 2). Certains élèves en situation de handicap ne peuvent tirer partie d'une « *scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire* », ils « *nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements* » au sein d'un « *dispositif collectif de scolarisation nommé Unité localisée pour l'inclusion scolaire* » ou ULIS (p. 2). Les temps de regroupements en Ulis sont organisés et pensés pour permettre aux élèves de suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). En fonction de leurs besoins particuliers, ces élèves sont regroupés à certains moments dans l'Ulis et travaillent avec un professeur spécialisé nommé coordinateur d'Ulis pour renforcer et compléter leurs apprentissages, et suivre mieux le travail effectué en classe ordinaire avec le professeur ordinaire. *A priori*, les deux praticiens se concertent pour mieux repérer et identifier les connaissances de ces élèves, les savoirs à acquérir et penser, ajuster conjointement des manières d'enseigner adéquates pour maintenir l'engagement de ces derniers dans l'apprentissage. Ces élèves suivent effectivement des cours ordinaires dans certaines disciplines, mais on observe, notamment chez ceux manifestant des troubles des fonctions cognitives ou mentales, un décalage manifeste entre leurs compétences et celles attendues pour suivre le temps didactique⁵ (Mercier & Chevillard, 1987) du cours dispensé. Et, dans certains établissements des professeurs mettent en place des dispositifs locaux spécifiques pour favoriser les inclusions d'élèves en situation de handicap. On peut parler d'une pratique « (...) *typique qui n'est imputable à personne, qui est sans auteur, alors même qu'elle n'existe que par ses acteurs, les 'praticiens'* » (Chartier, 1999, p. 209). En effet ces dispositifs spécifiques sont peu diffusés, car peu enquêtés et, en conséquence, peu étudiés. Ils existent comme essai de réponse à des situations comportant des obstacles. Dans ce chapitre, nous poursuivons l'étude d'un de ces

¹ Système éducatif français.

² « La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale », Rapport conjoint IGEN / IGAENR - juillet 2012.

³Établissement d'enseignement obligatoire du premier cycle du second degré adressé à des élèves de la classe de sixième (11-12 ans) à la classe de troisième (14-15 ans).

⁴ Extraits de la circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015 (BOEN n°31 du 27-8-2015) relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré.

⁵ Le temps didactique correspond au temps progressif de la construction du savoir.

dispositifs spécifiques⁶, mis en œuvre dans un collège pour favoriser l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire. Nous avons observé trois types de dispositifs d'aide à l'inclusion. Dans le premier, de facture classique, un coordinateur d'Ulis (C1) prépare en amont, avec les élèves en situation de handicap, le cours prévu en classe ordinaire ou *a contrario*, il effectue une reprise du contenu de ce cours dans un après-coup pour s'assurer des apprentissages amorcés par les élèves inclus. Le second, moins courant, montre un professeur disciplinaire ordinaire qui, en outre, dispense de façon hebdomadaire un cours à tous les élèves d'Ulis dans l'Ulis, avec un coordinateur d'Ulis (C2) qui intervient en contrepoint pour travailler une notion particulière et tenter de réduire le décalage cognitif observé (Nédélec-Trohel & Souplet, 2013). Ceci requiert un aménagement particulier au sein du collège. Enfin, dans le troisième, plus rare, le coordinateur (C3) agit comme (C1) et prépare dans l'Ulis avec les élèves de l'Ulis des savoirs, encore inconnus ou non encore abordés en classe ordinaire, qui migreront en classe ordinaire lors de séances de diffusion, en présence de tous les élèves et les deux professeurs en situation de co-intervention.

Notre enquête prend appui sur un dispositif d'aide à l'inclusion du Type 3. Une coordinatrice d'Ulis (PULis) et un Professeur de géographie (PGéo) de 4^{ème} travaillent conjointement pour la seconde année et mettent en œuvre un dispositif nouveau d'aide à l'inclusion au sein du collège français dans lequel elles enseignent. D'une part, trois élèves de l'Ulis participent aux deux cours hebdomadaires de la classe ordinaire de géographie de 4^{ème} pendant l'année scolaire. Et, d'autre part, les deux enseignantes conçoivent ensemble une organisation particulière en programmant une série d'exposés élaborés et mis en œuvre par les trois élèves d'Ulis dans la classe ordinaire de 4^{ème}, en présence du coordinateur d'Ulis, pour les élèves de la classe et leur professeur de géographie. L'Ulis, en tant que système didactique auxiliaire étudie des savoirs anticipés pour la classe ordinaire constituant le système didactique principal. Et aussi, à ces occasions les élèves d'Ulis effectuent une reprise de savoirs mal voire pas encore maîtrisés.

Nous allons aborder, dans un premier temps, la manière dont ce dispositif d'aide à l'inclusion est pensé, son organisation et son mode de fonctionnement au sein de ce collège, pour favoriser les apprentissages des élèves en situation de handicap entre Ulis et classe de géographie en 4^{ème}. Puis, nous nous intéresserons à la mise en œuvre de l'exposé en classe ordinaire par les élèves avec les professeurs en situation de co-intervention. De façon générique, nous questionnons les raisons et les effets pressentis d'un dispositif typique d'aide à l'inclusion en classe ordinaire pensé pour tenter de réduire le décalage entre élèves ordinaires et élèves présentant des troubles cognitifs ou mentaux.

Aspects théoriques et méthodologiques

2.1. Outils théoriques

Dans cette étude, nous utilisons une démarche empirique de type clinique pour recueillir les indices nécessaires à la lisibilité de l'action conjointe professeur-élèves en appui sur les concepts de contrat didactique et de milieu (Brousseau, 1998). Le concept de contrat didactique est envisagé comme un *système d'attentes* souvent implicite, entre le professeur et les élèves à propos du savoir en jeu. Le concept de milieu permet de prendre en compte l'aménagement ou le réaménagement de

⁶ Cf. aussi Nédélec-Trohel (2015).

la situation par le professeur pour accompagner les élèves en situation de handicap. Pour les décrire, nous utilisons des catégories issues de la Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011). Nous regardons notamment comment s'opère le partage des responsabilités entre les professeurs et les élèves à propos des objets de savoir diffusés et questionnés en classe ordinaire (aspect topogénétique). Nous enquêtons sur l'organisation des objets de savoir au sein de la séance ou en amont lors des choix de ces objets (aspect mésogénétique) et sur l'avancée des savoirs sur l'axe du temps didactique (aspect chronogénétique).

2.2. Outils de la méthode

Nous analysons des situations ordinaires au cœur du dispositif recueilli. Elles ont « *comme caractéristiques de donner plus facilement à voir les cultures et pratiques institutionnelles courantes* » (Schubauer-Léoni, 2003, p. 1). Pour cela, nous avons filmé et transcrit deux séances de géographie en Ulis et la séance d'exposé en classe ordinaire, ainsi que trois types d'entretien. Les entretiens pré et post séances sont effectués généralement immédiatement avant et après les séances filmées, ils ont pour objet de recueillir le discours de chaque professeur. L'entretien d'auto-analyse s'effectue en présence des deux professeurs qui commentent certains épisodes visionnés. Les séances font l'objet d'un synopsis offrant une forme de structuration par phases et la connaissance globale de leur contenu. Dans ce chapitre, nous isolons notamment au sein de la séance d'exposé en classe ordinaire un moment-clé intitulé « une démarche de géographie » mis en lien avec des extraits d'entretiens que nous analysons en vue de mettre au jour des manières de faire particulières relatives aux pratiques inclusives au collège.

2.3. Deux études de cas en classe de géographie

Les deux professeurs ont choisi de réaliser deux études de cas en prenant appui sur le Thème 1 « *Les espaces majeurs de production et d'échanges* » dans la première partie intitulée « *Des échanges à la dimension du monde* » issue du programme de l'enseignement de la géographie au collège portant sur la mondialisation, paru en 2008 (Bulletin Officiel n°6 du 28 août 2008⁷), cf. Tableau 1, ci-dessous. Les études de cas « *permettent d'approfondir un parcours du monde et d'élaborer une carte simple de l'organisation du monde d'aujourd'hui (...) il s'agit de mettre la mondialisation en images, en s'appuyant en particulier sur des paysages, et de fournir quelques éléments simples de description, d'analyse et d'explication de ce processus* » (Ibid., p. 33).

⁷ BO n° 6 du 28 août 2008, Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège

Tableau 1 : Extrait du programme de 4^{ème} en géographie en France

I - DES ÉCHANGES A LA DIMENSION DU MONDE	
Thème 1. - LES ESPACES MAJEURS DE PRODUCTION ET D'ÉCHANGES	
CONNAISSANCES Les ports et les littoraux sont des lieux privilégiés de la production et des échanges mondiaux de marchandises.	DÉMARCHES Étude de cas : une zone industrialo-portuaire (ZIP) au choix <ul style="list-style-type: none"> • en Europe (par exemple Rotterdam), • en Asie (par exemple Singapour ou Shanghai). On s'interroge sur la situation du port choisi à différentes échelles, sur les aménagements, les produits fabriqués, importés et exportés et les acteurs de la production et des échanges. La zone industrialo-portuaire est replacée sur un planisphère des grands ports mondiaux et des principales façades maritimes.
CAPACITÉS Décrire les principaux aménagements de l'ensemble portuaire choisi Localiser et situer l'ensemble choisi sur un planisphère des grandes voies maritimes mondiales Expliquer pourquoi les littoraux et les grands ports sont les lieux privilégiés de la mondialisation des échanges Nommer et localiser sur un planisphère les principales façades maritimes	

L'étude d'une zone industrialo-portuaire (ZIP) européenne, le port de Rotterdam est effectué lors d'une séance en classe de géographie avec tous les élèves y compris les trois élèves d'Ulis inclus. En amont, l'étude d'une zone industrialo-portuaire asiatique, le port de Shanghai, est travaillée tout d'abord dans l'Ulis par la professeure d'Ulis et les trois élèves de l'Ulis puis diffusée par ces derniers sous la forme d'un exposé dans la classe ordinaire de géographie. Pour précision, en référence au programme pré-cité, une seule étude de cas est attendue en classe de 4^{ème}, l'articulation entre le système principal, la classe ordinaire et le système auxiliaire, l'Ulis, offre ici l'opportunité de mener une comparaison entre les deux ZIP. Ainsi, à l'issue de la présentation de l'exposé, la professeure de Géographie peut demander aux élèves de comparer les deux études.

Dans l'analyse, nous regardons comment chacun agit, notamment le type d'accompagnement de PULis auprès des élèves pendant l'exposé et celui de PGéo lors des questions posées par un élève, puis la mise en sens d'une démarche de géographie par PGéo pour la classe.

Analyse

3.1. Choix, organisation et contenus de l'exposé

Avec la complicité de PULis, PGéo a demandé à trois élèves d'Ulis de préparer un exposé à présenter en classe sur le port de Shanghai. Les élèves d'Ulis accompagnés par la coordinatrice d'Ulis ont donc mené dans l'Ulis des recherches sur internet, dans le manuel de géographie et autres ouvrages pour produire des réponses documentées aux questions posées sous la forme de dix affiches. En classe de 4^{ème} en géographie « *pour localiser et situer, pour comprendre et expliquer, les élèves manient cartes et images, de tous types et à toutes les échelles, en utilisant régulièrement les ressources fournies par les technologies de l'information et de la communication* » (B.O n°6 du 28 août 2008, p. 33). Les trois élèves ont reproduit des images cartographiques dont certaines sont légendées, ils ont illustré certains phénomènes par un choix d'images photographiques. Puis ils ont préparé leur passation d'exposé. L'objectif est ici d'amener les élèves d'Ulis ainsi que leurs pairs à localiser et situer le port de Shanghai aux échelles mondiale, nationale et locale puis à décrire les aménagements portuaires développés. Les deux professeurs ont choisi de prendre appui sur six questions posées dans le manuel

de géographie⁸ utilisé en classe qui correspondent aux titres des affiches produites par les élèves d'Ulis (cf. Tableau 2, ci-dessous).

Tableau 2 : Titres des affiches supports à l'exposé

Exposé : le port de Shanghai	
Affiche 1 : Le port de Shanghai à l'échelle mondiale Affiche 2 : Shanghai à l'échelle nationale Affiche 3 : Shanghai à l'échelle locale	Affiche 7 : Quels aménagements ont été réalisés pour le nouveau port de Shanghai ?
Affiche 4 : Quels espaces sont surtout consacrés à la production ?	Affiche 8 : quel élément permet de transporter les marchandises ? (5)
Affiche 5 : Où s'installent les zones industrialo-portuaires ?	Affiche 9 : Quelle est la place du port de Shanghai à l'échelle nationale et mondiale ? (6)
Affiche 6 : Montrer que les ports sont reliés au territoire chinois et à l'espace mondial	Affiche 10 : Citer des marchandises qui circulent

Dans l'entretien pré-séance en Ulis, PULis nous livre ses choix en termes de savoirs accessibles issus du Palier 3⁹ (tour de parole ou tdp 16) à étudier dans l'Ulis « (...) *une partie du programme de la classe 4ème, avec les connaissances et les capacités des élèves de la classe de 4ème et qui me semblaient accessibles avec les modifications et les adaptations et moi je suis venue compléter (...) avec toutes les compétences que je voulais faire acquérir à mes élèves par rapport à la géographie* ». Elle poursuit (tdp 20) « (...) *il s'agit de localiser le port de Shanghai à différentes échelles, mondiale, nationale, locale, donc déjà ça, ça va nous prendre une très grande partie heu du travail (...)* ». Puis PULis complète son propos en référence aux savoirs issus du Palier 2¹⁰ (tdp 26) « (...) *ça va être surtout un travail de repérage dans les cartes, les planisphères et puis les cartes de Chine* ». Pour deux des trois élèves d'Ulis concernés, il s'agit d'« *utiliser le nord, le sud au lieu d'utiliser en haut, en bas sur la carte* ».

3.2. Synopsis large de la séance

En vue de nous repérer dans la mise en œuvre de la séance d'exposé, le synopsis, ci-dessous (cf. Tableau 3) donne à voir cinq phases, nous nous référerons notamment aux découpages grisés.

⁸ Manuel Hachette éducation « Histoire-Géographie 4ème », pp. 220-221.

⁹ Grille de références pour la validation et l'évaluation des compétences du socle commun au collège français issu du livret personnel de l'élève. Ces grilles « reprennent tous les items des 7 compétences et explicitent ce qui est attendu d'un élève » et « fournissent également des indications pour aider les enseignants à évaluer l'acquisition de ces items », Cf. [eduscol.education.fr/socle commun](http://eduscol.education.fr/socle%20commun).

¹⁰ Grille de référence en vigueur à l'école élémentaire.

Tableau 3 : Synopsis de la séance d'exposé en classe de géographie

Durée	Phases	Découpages
0'00	1. PGéo puis PULis introduisent la séance.	PGéo rappelle l'exposé qui va être effectué par les élèves d'Ulis puis va s'asseoir au fond de la classe et observe. PULis prend la parole pour présenter le travail des élèves.
4'09	2. Les trois élèves, Nouram, Kate et Jenny lisent et commentent tour à tour et successivement les 10 affiches accrochées au tableau.	Nouram présente l'Affiche 1 Kate présente l'Affiche 2 Jenny présente l'Affiche 3 Nouram présente l'Affiche 4 Kate présente l'Affiche 5 Jenny présente l'Affiche 6 Nouram présente l'Affiche 7 Kate présente l'Affiche 8 Jenny présente l'Affiche 9 Nouram présente l'Affiche 10
17'59	3. PGéo remercie et félicite les élèves d'Ulis	PGéo remercie les élèves d'Ulis pour leur présentation et les félicite pour la qualité de leur travail. Tous les élèves et PULis écoutent avec attention PGéo.
18'10	4. PGéo demande aux pairs-auditeurs de poser leurs questions. PGéo et PULis se placent en soutien des élèves Ulis.	Pgé demande aux élèves-auditeurs de poser leurs questions sur la forme, « <i>Sur la manière dont ils ont procédé, avec quoi ils ont travaillé</i> » puis sur le fond, c'est-à-dire sur une comparaison des deux études, celle de Rotterdam et celle de Shanghai. B., élève-auditrice, témoigne de sa satisfaction et félicite les élèves Ulis pour leur travail. Sollicité par PGéo, J., élève-auditeur, compare les deux ZIP en termes de places et de tonnages de marchandises. Q. élève-auditeur pose la question « Là sur la carte, qu'est-ce qu'y a en rouge ? » sur la carte représentant la côte à échelle locale (Affiche 5). Il s'agit d'une flèche rouge mentionnée dans la légende mais dans une couleur différente. Jenny prend appui sur plusieurs cartes puis répond qu'il s'agit du pont qui relie Shanghai à l'île de Yang-Lang. PGéo prend la main et précise que la flèche correspond au phénomène du flux maritime chinois. PGéo conclut l'exposé en évoquant la « démarche en géographie ».
26'10	5. PGéo et PULis organisent et accompagnent la synthèse écrite à produire par les pairs-auditeurs.	PGéo donne la consigne aux pairs auditeurs pour effectuer la synthèse à produire individuellement sur feuille pendant 20 mn. 26'54. Les pairs auditeurs effectuent leur synthèse individuelle. Les deux professeurs les accompagnent, en passant de table en table.
45'00	Fin de la séance	

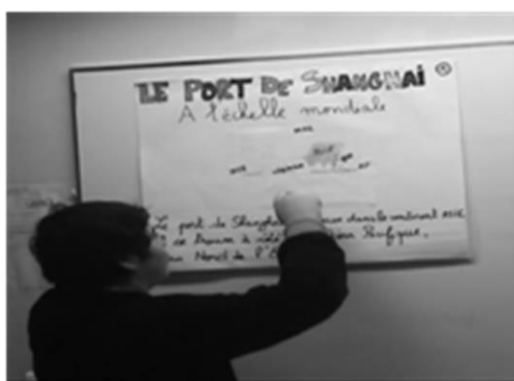
La séance débute par l'introduction de la séance par PGéo puis la présentation de l'exposé par PULis (Phase 1). Cette dernière, dans l'entretien d'auto-analyse qui suit la séance d'exposé, commente cet épisode en s'adressant au Pgé et en relève les enjeux « *c'est-à-dire, que les élèves d'Ulis vont vous apporter des éléments nouveaux par rapport au port de Shanghai (...)* C'est ça. Même si ça n'a pas été travaillé en classe, c'est dans la continuité du travail effectué ». Et elle ajoute « *c'est très important pour les élèves de ta classe pour comprendre la raison de cette intervention et pour les élèves d'Ulis heu ça nous permet aussi de se dire, nous on l'a peut-être fait ailleurs, mais on est dedans quand même* ». À propos de ces derniers, PULis insiste sur la valorisation produite par ce type de prestation et relate aussi un phénomène de rôles inversés par ces termes « *ils apportent des choses nouvelles que les autres ne savent pas alors que d'habitude ce n'est pas la même position dans une classe, ce sont eux qui sont peut-être un petit peu plus lents qui n'y arrivent pas (...)* ».

Ensuite, les trois élèves, Nouram, Kate et Jenny lisent et commentent tour à tour et successivement les 10 affiches accrochées au tableau (Phase 2). Nous allons nous intéresser à la manière dont Nouram amorce l'exposé en appui sur l'Affiche 1 puis nous regarderons l'accompagnement produit par PULis auprès de Jenny lors de la présentation de l'Affiche 8. Lorsque l'exposé est terminé, PGéo remercie et félicite les élèves d'Ulis (Phase 3) puis demande aux pairs-auditeurs de poser leurs questions sur la forme, « *Sur la manière dont ils ont procédé, avec quoi ils ont travaillé* » puis sur le fond, c'est-à-dire sur une comparaison des deux études, celle de Rotterdam et celle de Shanghai. Des élèves posent quelques questions, notamment Quentin à propos de la signification d'une flèche rouge (cf. phase 4, Tableau 3) sur une des cartes correspondant à l'échelle locale¹¹. Puis PGéo s'exprime à propos de l'exposé en effectuant une démonstration sur une démarche de géographie, en appui sur les affiches juxtaposées accrochées au tableau, il attire l'attention des élèves sur les trois types d'échelles utilisées (mondiale, nationale et locale) pour étudier le port de Shanghai (Phase 4). Enfin PGéo et PULis organisent et accompagnent la synthèse écrite à produire par les pairs-auditeurs qui se mettent rapidement au travail jusqu'à ce que la séance s'achève (Phase 5).

3.3. Mise en relation texte et image cartographique

La première affiche intitulée « Le port de Shanghai à l'échelle mondiale » a été accrochée au tableau (cf. ci-dessous, Photogramme 1). Elle comprend le texte écrit par les élèves, une carte de l'Asie, la mention de l'équateur et des quatre points cardinaux. Une flèche rouge localise Shanghai en Chine.

Nouram amorce l'exposé en disant aux élèves « alors on va vous parler du port de Shanghai » puis il lit « le port de Shanghai se trouve dans le continent Asie. Il se trouve à côté de l'océan Pacifique au nord de l'équateur », tout en désignant simultanément de la main chaque lieu cité, la ville de Shanghai, le continent asiatique et l'océan pacifique illustrés sur l'extrait de planisphère tracé. Nouram regarde l'affiche pendant sa lecture puis il passe la main à Kate. Il l'aide à accrocher la seconde affiche.



Photogramme 1 : Nouram présente l'affiche 1 de l'exposé

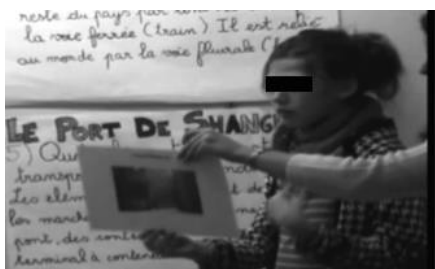
¹¹ L'analyse de ce moment-clé nommé « qu'est-ce qui y a en rouge ? » est développée dans la première étude (Nédélec-Trohel, 2015). L'élève d'Ulis, Kate, questionnée par Quentin produira une réponse erronée ; à la suite PGéo prendra la main pour expliquer à quoi correspond la flèche rouge et précisera que celle-ci, présente dans la légende de la carte, aurait dû être coloriée en rouge.

Nouram présente le texte en l'introduisant puis en effectuant une lecture correcte tout en désignant de façon adéquate les lieux cités sur l'extrait de planisphère. On le voit l'élève est rivé au texte, à l'affiche, au tableau. Il endosse un rôle particulier. Il met en relation le texte lu avec des éléments de l'image cartographique. Ceci peut permettre la mise en sens par les auditeurs du texte oralisé. Cette manière de faire sera quasiment celle des deux autres élèves, Kate et Jenny. PULis n'intervient pas, elle reste en vigilance sur le côté du tableau.

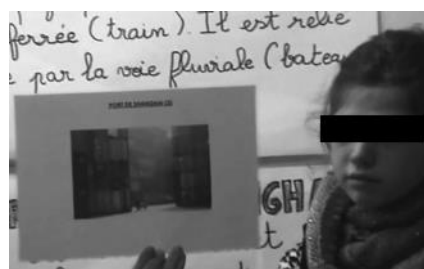
3.4. Accompagnement compréhensif incorporé

Kate éprouve, semble-t-il, plus de difficulté à endosser le rôle investi par Nouram. Vers la fin de l'exposé, elle présente la 8^{ème} affiche intitulée « *Quel élément permet de transporter les marchandises ?* » (Cf. Photogramme 2, ci-dessous). Sur celle-ci le texte est illustré par une affichette représentant un homme debout devant une masse gigantesque de conteneurs empilés dans une zone portuaire. PULis et les élèves ont choisi cette photo pour observer et comparer deux échelles, l'échelle humaine et celle des conteneurs regroupés.

Kate lit le texte et heurte le mot conteneur. PULis tout proche lui dit alors « *avec l'image tu peux leur expliquer ce que l'on voit [...] tu leur montres* », sous-entendu, la photographie apposée sur l'affiche qui illustre le terme « conteneur ». Kate semble désemparée et se tait. PULis l'aide alors à décrocher la photo que Kate montre silencieusement aux pairs (Cf. photogrammes 3 et 4, ci-dessous). Quelques instants passent puis la PULis s'adresse aux élèves « *C'est pour que vous puissiez voir la taille d'un conteneur par rapport à une personne adulte* ».



PULis (à K) : « avec l'image tu peux leur expliquer ce que l'on voit [...] tu leur montres ».



PULis (aux pairs) : « c'est pour que vous puissiez voir la taille d'un conteneur par rapport à une personne adulte ».

Photogrammes 2 et 3 : PULis et Kate ont détaché l'affichette désignée aux pairs

On observe ici que l'enseignante spécialisée laisse Kate agir seule, elle n'intervient que si l'élève ne donne pas les éléments nécessaires à la compréhension de l'objet présenté (affichette) selon une forme de contrat de faisabilité. Les énoncés des élèves d'Ulis sont adressés aux élèves-auditeurs qui ne peuvent déduire seuls la portée des informations contenues dans les documents. La perception visuelle de l'image cartographique (Nouram) ou de la photo (Kate) nécessite d'être complétée par une mise en sens des éléments qui la constituent. En effet, la photographie ici ne se résume pas à une illustration de la réalité, elle recèle d'un arrière-plan qui réclame des connaissances nécessaires. Des masses de conteneurs sont déposées dans la ZIP de Shanghai parce que des navires provenant des autres ports chinois les y ont débarqués.

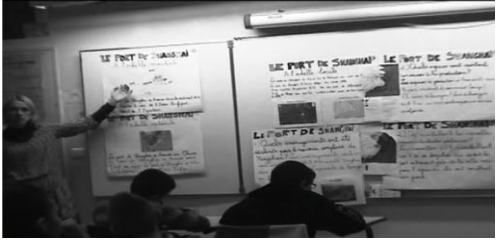
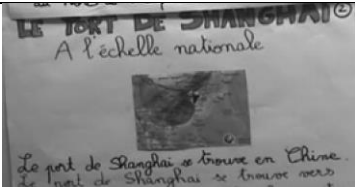

PULis aurait pu faire le choix de relayer l'élève Kate immédiatement. *A contrario*, elle laisse le temps à l'élève d'agir et puisque cette dernière n'agit pas elle la guide par ces mots « *avec l'image tu peux leur expliquer ce que l'on voit [...] tu leur montres* ». L'élève dispose ainsi d'un espace-temps pour dire et faire même si elle n'en saisit pas l'opportunité. La posture d'accompagnement compréhensif du professeur ne sanctionne pas *a priori* la faiblesse de l'intervention de l'élève. Si le professeur avait pris immédiatement la main en agissant à la place de Kate alors les élèves auditeurs auraient pu nettement percevoir ce que l'élève n'avait été capable de faire. Ce micro phénomène de temps suspendu pour construire l'action, fréquemment observé lors de tâches effectuées en petit groupe, pourrait relever des manières de faire de professeurs (spécialisés ou non) qui ont pour objectif d'accompagner la prise d'autonomie des élèves moins avancés. Un partage topogénétique semble donc s'opérer en faveur de l'élève qui présente l'affiche, PULis ne prend pas la main à la place de l'élève d'Ulis, il suggère ou accompagne l'action de ce dernier.

Le contrat didactique semble correspondre à nommer le document tout en le désignant aux pairs puis de le commenter ou de détacher le document de l'affiche, de le montrer aux pairs puis de le nommer et enfin de le commenter.

3.5. Une démarche de géographie

Après le temps de questionnement des pairs aux élèves de l'Ulis, et après les avoir incité à comparer les deux études de cas, les ports de Rotterdam et de Shanghai, PGéo s'adresse aux élèves en prenant appui sur certaines des affiches juxtaposées accrochées au tableau, cf. ci-dessous Tableau 4.

Tableau 4 : « Une démarche de géographie » et photogrammes correspondants

Acteur	Transcription Extrait Séance Exposé	
PGéo (25'00)	Et moi ce qui m'intéresse sur les panneaux et c'est pour ça qu'on les laisse au tableau, c'est que c'est une démarche de géographie. Pourquoi c'est une démarche de géographie ? Par quoi ils ont commencé dans leur présentation ? Jacques ?	
J	Par l'échelle mondiale	
PGéo	Par une échelle, voilà, ils sont partis de l'échelle mondiale comme ce qu'on avait fait avec le port de Rotterdam, et ensuite ils ont fait glisser leur réflexion, ils sont descendus comme s'ils avaient un zoom, pour aller au plus près, donc (<i>désigne l'affiche 1</i>) on a ici un planisphère avec l'Asie qui est coloriée, donc l'échelle mondiale,	
	On part sur l'échelle nationale (<i>désigne l'Affiche 2</i>), ils vous ont présenté une carte de la Chine, ils ont fait l'effort de colorier ici la Chine,	
	Et ensuite on change, on descend un peu plus et on passe à l'échelle locale (<i>désigne l'Affiche 3</i>).	

PGéo se saisit ici de l'opportunité constituée par le regroupement des affiches juxtaposées au tableau pour mettre en mots ce qu'elle nomme une démarche de géographie ou la combinaison de plusieurs niveaux d'analyse ici à travers la mesure de l'espace (Lacoste, 2002). PGéo située au plus près des affiches, montre au sein de chacune d'elles la ou les cartes correspondantes à l'échelle nommée. Voici son propos :

(...) ils sont partis de l'échelle mondiale comme ce qu'on avait fait avec le port de Rotterdam, et ensuite ils ont fait glisser leur réflexion, ils sont descendus comme s'ils avaient un zoom, pour aller au plus près, donc on a ici un planisphère avec l'Asie qui est coloriée, donc l'échelle mondiale (...)

Elle semble inciter les élèves à se focaliser sur la mise en relation des échelles, en employant des expressions comme « *ils sont descendus comme s'ils avaient un zoom* », « *pour aller au plus près* » ou « *ils ont fait glisser leur réflexion* ». Elle désigne l'échelle mondiale (Affiche 1), en pointant le continent asiatique, l'échelle nationale (Affiche 2), la Chine puis l'échelle locale (Affiche 3) en montrant Shanghai puis sa zone portuaire. Elle offrirait aux élèves des conditions pour une opération de comparaison et ainsi de mise en sens de l'utilisation des échelles en géographie. Ceci paraît difficilement réalisable en superposant des cartes projetées ou en regardant sur le manuel des illustrations apposées sur une ou plusieurs pages au sein d'un chapitre.

Une telle présentation de documents semble *a priori* peu usitée en classe de géographie. Certains professeurs de géographie disent, en effet, que l'étude s'effectue généralement en appui sur les illustrations du manuel¹² et aussi sur la projection des cartes adéquates. En revanche, énoncer et désigner chaque échelle ne paraît pas suffisant. Ici, l'apposition des cartes les unes à côté des autres au tableau permet à PGéo d'offrir l'opportunité à tous les élèves d'articuler plusieurs niveaux de représentation relatifs aux types d'échelles dont ces derniers ont à se saisir pour apprendre les notions en jeu. Ceci paraît essentiel, car certains d'entre eux peuvent avoir construit un système de connaissances cloisonnées et ainsi mal (ou ne pas) maîtriser la combinaison des niveaux d'échelles (ou niveaux d'analyse), chacun travaillé pour lui-même. Les deux professeurs, PULis, en Ulis par la construction documentée et collective des affiches et PGéo, en classe, par la démonstration d'une démarche de géographie, auraient conjointement participé d'un aménagement didactique de la situation d'exposé adressée à tous les élèves. Il semble que le discours de PGéo soit ciselé pour être mis en adéquation avec les documents désignés tel un système sémiotique spécifique amorcé. L'analyse de documents comme la lecture d'une image cartographique n'est pas un allant de soi. En effet, un décalage peut s'opérer très rapidement entre ceux qui ont les moyens de saisir d'emblée (ou presque) les clés de compréhension relatives au document et ceux pour qui une étape d'étude est nécessaire (Nédélec-Trohel, 2015).

¹² On peut aussi se référer à Do (2007) dont l'étude porte sur une enquête à propos des pratiques d'enseignement en histoire, géographie et Instruction civique « *Les professeurs proposent aux élèves des documents essentiellement sur support papier. Le manuel en usage dans l'établissement est une référence forte puisqu'il fournit toujours, pour 85 % des enseignants, les ressources documentaires sur lesquels travaillent les élèves (48 % de ces derniers indiquent le faire lire très souvent et souvent)* » (p. 99).

Discussion conclusive

4.1. Co-enseignement et accessibilité didactique

Nous avons donné un petit aperçu de la diversité et de la complexité de savoirs liés à la mondialisation enseignés en classe 4^{ème} de géographie. Pour rendre effectif le processus d'inclusion en classe ordinaire des élèves témoignant de troubles des fonctions cognitives ou mentales, les enseignants ordinaires et spécialisés sont contraints de travailler/concevoir conjointement des manières d'enseigner susceptibles d'insérer ces élèves dans le temps didactique habituel. Ceci relève de l'accessibilité didactique, c'est-à-dire, « *l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : situations d'enseignement et d'apprentissage, formes d'étude, ressources, accompagnements, aides* » (Perez, 2015, p. 36). Le décalage observé entre les capacités des élèves ordinaires et celles des élèves en situation de handicap est ici à prendre en compte. L'étude menée en Ulis court sur environ trois semaines à raison d'au moins une séance par jour tandis que l'étude de Rotterdam est effectuée en classe ordinaire sur une seule séance d'environ 55 minutes. Il nous semble qu'une forme de co-enseignement, dans des espaces et temporalités distincts s'est ici amorcée, c'est-à-dire « *un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, de deux enseignants partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés* » (Tremblay, p. 108, 2015). Ce travail, en appui sur des notions choisies conjointement, assure une forme de cohérence au dispositif d'aide pour l'inclusion. On peut parler d'une forme de partage mésogénétique entre les deux professeurs, opéré en amont et pendant la séance. Pour cela, PULis, professeure polyvalente du premier degré, a endossé le rôle du professeur de géographie dans l'Ulis. Elle est revenue sur des notions-clés issues du Palier 2 telles que la connaissance et l'utilisation des points cardinaux, le repérage sur carte, la lecture amorcée d'une légende, etc. Les notions relatives aux différentes échelles ou au flux maritime chinois, issues du Palier 3, sont également abordées, mais ne sont pas à ce moment-là encore conceptualisées par les élèves d'Ulis. De son côté PGéo a réorganisé sa programmation pour y inscrire une seconde étude de cas. Enfin, pendant la séance d'exposé, PULis se place en accompagnement des élèves d'Ulis tandis que PGéo complète partiellement, étoffe et fournit à tous les élèves des éléments relatifs aux attendus de la discipline (le flux maritime chinois, une démarche de géographie).

Les deux professeurs sont revenus sur la séance d'exposé en appui sur la vidéo lors de l'entretien d'analyse et ils ont mis au jour, d'une part, des éléments relatifs aux raisons de leurs choix didactiques et organisationnels pour concevoir ce dispositif d'aide à l'inclusion. En nous référant à leurs propos, nous pouvons dire que le processus d'ancrage amorcé des élèves d'Ulis en classe ordinaire est rendu effectif par « *une mise en action* » de ces derniers dans la classe par le biais de « *la transmission de savoirs nouveaux* » adressés à leurs pairs. Et d'autre part, ces deux enseignants ont évoqué les effets pressentis relatifs aux contenus didactiques adressés à tous les élèves. PGéo relève notamment l'intérêt porté par les pairs-auditeurs pour la présentation des élèves d'Ulis, se dit « *très satisfaite d'abord de leur attitude et ensuite du travail qu'ils ont fourni après (...)* ». Elle remarque qu'à travers leur synthèse produite immédiatement après l'exposé les pairs-auditeurs « *avaient retenu l'essentiel de ce qui avait été dit à l'oral* » et parle d'une séance très productive dans laquelle ces derniers ont enrichi leur vision de l'étude de cas donnée auparavant. PULis, elle, observe que certains d'entre eux « *avaient non seulement fait la synthèse de ce qui avait été présenté (...)* et *avaient établi en plus des liens entre la présentation des élèves d'Ulis, le port de Shanghai dans le monde et le port de Rotterdam (...)* ».

On pourrait imaginer que le système auxiliaire, l'Ulis, coopère avec la classe ordinaire pour la construction et l'aménagement d'un environnement didactique permettant l'accès à un arrière-plan commun par le biais d'exposé ou autre. Du côté des élèves d'Ulis, la forme de l'exposé peut développer un « *processus de réorganisation des savoirs construits dans l'Ulis ainsi réactivés* » dans la classe (Nédélec-Trohel, 2015, p. 103). Ce « phénomène d'ancrage (...) par les savoirs géographiques » (*Ibid.*) en jeu dans la classe de 4^{ème} participerait de l'attribution d'une place d'apprenant à part entière aux élèves d'Ulis en classe ordinaire. Cette manière de faire nous semble relever d'une forme de pratique inclusive, car, *a priori*, elle permet à tous les élèves de mettre en sens des notions réputées résistantes, comme la combinaison de plusieurs niveaux d'analyse, ou le flux maritime chinois. Le travail fin effectué en Ulis assure aux élèves en situation de handicap des conditions d'apprentissage sur mesure pour un contenu non redondant dans la classe ordinaire qui vient compléter et enrichir une première étude de cas complexe. Cet ancrage par les savoirs nécessite un travail de co-enseignement et de co-intervention ponctuelle comme amorcé dans ce dispositif.

4.2. Discours cartographique et émancipation au collège

Dans l'étude de cas produite en Ulis, les trois élèves ont cherché puis reproduit la carte adéquate pour répondre à une question posée. Ils ont réactivé sur chaque carte des connaissances amorcées comme la localisation des points cardinaux (selon PULis « *utiliser le nord, le sud au lieu d'utiliser en haut, en bas sur la carte* »), le type d'échelle (planisphère, carte des continents, dont l'Asie, carte de la Chine, carte de Shanghai), etc. Il s'agit, selon ses mots, « *en quelque sorte (de) donner une culture géographique commune qui va être partagée par le reste de la classe* ».

En revanche, en classe ordinaire, les élèves d'Ulis n'ont ni le temps ni les moyens de mettre au jour et de transmettre aux pairs-auditeurs certains arrières plans étudiés relatifs aux documents. Ceci constitue une des limites de ce type de dispositif spécifique d'aide à l'inclusion. Nous avons vu succinctement dans l'analyse la manière dont les professeurs sont intervenus pour amorcer la mise en lien des phénomènes observés. De façon globale, en classe de géographie, un temps supplémentaire d'étude se révèle nécessaire pour une mise en sens affinée.

Par exemple, la photographie de l'empilement de conteneurs peut permettre plusieurs niveaux de représentation. Il peut s'agir de porter son regard sur la masse de conteneurs d'une ZIP (représentation du réel) ; de comparer l'humain et la masse de conteneurs (comparaison de deux niveaux d'échelle distincts) ; d'avoir en tête que cet empilement résulte de débarquements successifs de marchandises transportées par des navires provenant des autres ports chinois (relation de causalité et activation de la notion de flux maritime chinois), etc. Ces niveaux de représentations silencieux, connus des professeurs spécialisés, réclament un apprentissage pour les élèves d'Ulis, mais aussi pour des élèves ordinaires.

La question se pose alors de façon générale au collège, dans quelle mesure la fréquentation des documents, images photographiques ou cartographiques, peut-elle favoriser la construction de représentations chez tous les élèves, à propos de notions résistantes comme celles relatives à la mondialisation ? Philippot et Bouissou (2007) relatent la conception d'un enseignant à propos d'images de paysages utilisées lors d'une séance de géographie à l'école. Ils disent « *Pour cet enseignant, l'image est univoque, 'elle montre' ce qu'il faut savoir. Il y a donc une sorte d'évidence. Il suffit de l'observer pour dire ce qui est ou était* » (p. 43). Les auteurs précisent que « *l'image est considérée comme une solution qui simplifie la confrontation des élèves au savoir. Il n'y a pas*

véritablement d'enjeux didactiques. La complexité des images n'est pas prise en considération »¹³. Ils parlent d'une utilisation des images comme « *substitut du réel, sans aucune mise à distance de l'objet observé* » (*Ibid.*). Il s'agit pour Levy (2007) de dépasser le traitement des images comme « *des illustrations qui rendraient le discours verbal plus attrayant* » vers « *une formation à l'analyse d'un objet graphique comme réalité globale, multidimensionnelle* » (p. 15). Les images « *sont des construits sociaux complexes* » (Philipot & Bouissou, 2007, p. 43) qui nécessitent, semble-t-il, un enseignement ciselé.

Pour étudier des savoirs géographiques en jeu, les deux professeurs ont pris appui sur de nombreux documents cartographiques, au sein de l'Ulis et dans la classe ordinaire. Selon Levy (2007) « *les enjeux de la cartographie sont (...) de nature sociétale dans la mesure où ils concernent à la fois la connaissance théorique et la vie quotidienne, le langage et la technologie, l'économie et le politique* » (p. 15). L'image cartographique est « *un outil de communication (...) un discours sur une réalité (...) et doit être relié à son message* » (Arnould & Biaggi, 2002). Ceci relève de l'émancipation de tous les élèves à propos des phénomènes relatifs à la mondialisation, pour devenir des acteurs et des citoyens du monde à part entière, à qui des choix pourront être proposés dans certains domaines. L'étude de ce dispositif d'aide à l'inclusion en classe ordinaire met au jour une nécessité pour chaque élève, à besoins particuliers ou ordinaire, d'aménagement d'un temps didactique augmenté relatif aux analyses géographiques pour en favoriser les apprentissages en classe ordinaire.

Cette recherche française a été financée par le conseil régional de Picardie dans le cadre du projet « Apprentissage, scolarisation/formation en situation de handicap (ASFHS) ».

¹³ En appui sur Fairairn (2007), Cauvin, Escobar, Serradj (2007), Jégou et Deblonde (2012) définissent trois étapes de lecture d'une image cartographique : la perception visuelle des éléments graphiques, combinés qui relève de la complexité visuelle puis la reconnaissance de ces éléments graphiques qui correspond à la complexité sémiotique et enfin « la compréhension du sens des signes (...) l'interprétation de leurs positions et de leurs interactions sur le fond de carte » reliée à la complexité intellectuelle et conceptuelle (p. 7).

Références bibliographiques

- Arnould, P. & Biaggi, C. (2002). Cartes et images dans l'enseignement de la géographie. *Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école »*. Paris. 12, 13 et 14 décembre. <http://eduscol.education.fr/cid46005/cartes-et-images-dans-l-enseignement-de-la-geographie.html>
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cauvin, C., Escobar, F. & Serradj, A., (2007). *Cartographie Thématique 1. Une nouvelle démarche*. Paris : Hermès - Lavoisier.
- Chartier, A-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès, La Revue*, 25(3), 207-218.
- Do, C.-L (2007). Les professeurs d'histoire-géographie et la grande difficulté scolaire au collège. *Recherche & formation*, 76, 127-134.
- Fairbairn, D. (2006). Measuring Map Complexity. *Cartographic Journal*, 43(3), 224-238.
- Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). « La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale ». Rapport conjoint IGEN / IGAENR - juillet 2012. Récupéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid61562/la-mise-en-oeuvre-de-la-loi-du-11-fevrier-2005-dans-l-education-nationale.html>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Division Générale des enseignements scolaires. Scolarisation des élèves en situation de handicap. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015. Récupéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2008). Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. Bulletin Officiel n° 6 – 28 août 2008. Récupéré à : <http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>
- Jégou, L. & Deblonde, J.-P. (2012). Vers une visualisation de la complexité de l'image cartographique. *Cybergéo: European Journal of Geography*, 600, Récupéré à : <http://cybergeo.revues.org/25271>.
- Lévy J. (2004). [La carte, un espace à construire](#). Dans J. Lévy, P. Poncet & E. Tricoire, *La carte, enjeu contemporain* (p. 1-16). Coll. la documentation photographique, n° 8036. Paris : La documentation française.
- Mercier, A. & Chevillard, Y. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Aix-Marseille: IREM.
- Nédélec-Trohel, I. (2015). Dispositif d'aide à l'inclusion : collaboration entre coordinatrice d'Ulis et professeur de géographie en 4^{ème} de collège. *La nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 93-105.
- Nédélec-Trohel, I. & Souplet, C. (2013). Pratiques coopératives d'un binôme professeur Ulis-professeur 6^{ème} collège. Articulation d'instances d'apprentissage pour construire des connaissances disciplinaires. Paradoxes, contradictions et perspectives. Dans J.-M. Perez & T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires* (p. 143-157). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Perez, J-M. (2015). Normes, École et handicap : la notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 93-105.

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

- Philippot, T. & Bouissou, C. (2007). Les images en géographie : qu'en font les enseignants et les élèves ? *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 40, 37-49.
- Schubauer-Léoni, M.-L. (2003). *La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique*. Actes du colloque pluridisciplinaire Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Bordeaux 2, IUFM d'Aquitaine.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le co-enseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 107-119.

Chapitre 3 :

L'accompagnement personnalisé en lycée comme aide à l'apprentissage et à l'évolution des pratiques enseignantes pour une inclusion scolaire effective

Line Numa-Bocage

PU, Université de Cergy-Pontoise

line.numa.bocage@gmail.com

Philippe Hoppenot

PU, Université d'Evry – LDAR Université Paris VII Diderot

philippe.hoppenot@ibisc.univ-evry.fr

Amaal Al Johani

Doctorante, Université de Cergy-Pontoise

aljohamaal@gmail.com

Résumé

L'accompagnement personnalisé est un dispositif d'aide de l'école française. Les enseignants y sont libres de travailler, d'innover dans l'intérêt des élèves.

Nous avons suivi deux enseignants de mathématiques ayant expérimenté dans leur classe et évalué l'intérêt du dispositif. À travers l'analyse de leurs actions et de leurs effets dans un dispositif (Tremblay, 2012), nous étudions alors les conditions pour une meilleure inclusion scolaire de tous.

Il s'agit de deux classes de seconde : l'une composée d'élèves en échec électif en mathématiques, l'autre de bonnes élèves en mathématiques. Chaque enseignant a mené une action – focus group, autoconfrontation de groupe des élèves – afin de comprendre le rapport aux mathématiques ou les méthodes de travail des élèves avant de proposer une séquence d'enseignement.

L'analyse des actions menées permet d'identifier des changements dans le rapport à la discipline, dans le contrôle de l'activité et le développement des pratiques de médiation des enseignants.

Mots-clés

Accompagnement personnalisé, Inclusion scolaire, Lycée, Aide à l'apprentissage, Pratiques enseignantes

Introduction

L'inclusion scolaire est considérée comme une transformation de l'école pouvant concerner tout élève (Tremblay, 2012). Une telle transformation implique entre autres une évolution dans les pratiques professionnelles des enseignants. Il semble que les réformes du système scolaire français s'inscrivent dans cette volonté de modification des pratiques d'enseignement pour accueillir et accompagner tout élève. En effet comme le soulignent certains auteurs (pour une évolution du concept de l'intégration à l'inclusion, voir l'étude de Plaisance, 2010) et comme l'y invitent les textes officiels (Loi relative à l'inclusion scolaire, 2005 ; décret de 2009 ; communiqué de presse de la ministre, 10/4/2015), l'accent est mis sur la réussite de l'ensemble des élèves. « *Dès lors, l'ensemble de l'éducation s'oriente vers la mission de revalorisation du système, pour mieux « enraciner » chaque apprenant dans son propre milieu, intégrer l'école dans ce milieu, ainsi que réduire le taux d'échec scolaire, stimuler des savoirs, des savoir-faire, ainsi que des savoir-être chez tous les apprenants concernés* » (Kalubi & Gremion, 2015, p. 15).

Parmi les dispositifs institutionnels français, l'Accompagnement Personnalisé (AP) est une occasion offerte aux professeurs de mieux centrer leur attention sur l'élève (en difficulté ou non) et d'essayer d'autres modes (ou outils) d'enseignement. L'un des présupposés de ce dispositif est que, par l'AP, l'enseignant favoriserait les apprentissages chez tous les élèves. Au-delà des apprentissages, c'est la manière même d'enseigner qui pourrait être modifiée pour une inclusion effective.

Dans ce chapitre, nous nous centrons sur ce dispositif à travers l'étude de deux essais expérimentaux de mise en œuvre de cet accompagnement dans deux classes de seconde (première année du lycée dans le système français, élèves de 15 à 16 ans), afin d'en dégager des éléments généraux favorisant (ou inhibant) l'apprentissage de notions de mathématiques.

Quels éléments pour une inclusion scolaire effective pouvons-nous relever à partir de l'analyse de l'activité dans les interactions scolaires ? Les dispositifs utilisés donnent la parole aux jeunes avec des retombées sur les pratiques (déclarées et effectives) des enseignants. Nous suivons ainsi deux enseignants dans leurs démarches en utilisant le cadre d'étude de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), et en appliquant une méthodologie d'observation à partir d'enregistrements (audio et vidéo) et d'autoconfrontation (Numa-Bocage, 2014). L'une des dimensions de cette réforme vise à inscrire l'élève en tant que personne au cœur des préoccupations des enseignants, de la classe de 6ème à l'ensemble des classes du secondaire. Dans cette perspective nous nous interrogeons sur les choix pédagogiques et didactiques faits par les professeurs.

L'un des objectifs de la recherche développé dans ce chapitre est de comprendre en quoi certains dispositifs centrés sur l'élève peuvent ou non aider l'apprentissage et l'inclusion.

Des hypothèses didactiques et méthodologiques sont émises. Elles sont didactiques, car la recherche vise d'une part le développement de manières d'apprendre à apprendre chez des élèves (bons ou moins bons en mathématique, en classe de seconde de lycée en France) ; d'autre part elle vise le développement professionnel des enseignants pour une inclusion scolaire effective par l'usage de l'autoconfrontation et de l'analyse réflexive de sa pratique. Elles sont également méthodologiques, car l'autoconfrontation, qui est une méthode du chercheur, est utilisée dans sa dimension formative, comme un artéfact favorisant la réflexivité chez l'élève pour l'apprentissage et chez le professeur

comme un support au développement des compétences professionnelles, d'où les hypothèses suivantes :

- L'aide personnalisée centrée sur l'élève favorise un changement du rapport au savoir et à l'enseignant.
- L'aide personnalisée utilisant les dispositifs de focus group et d'autoconfrontation de groupe d'élèves favorise l'émergence de dimensions de l'inclusion scolaire (pédagogique et organisationnelle).

Nous présenterons dans un premier temps le dispositif d'accompagnement personnalisé dans ses évolutions depuis 2008 jusqu'à sa forme actuelle (septembre 2016). Dans une seconde partie, nous présentons les dispositifs d'aide des professeurs suivis, leur intérêt pour le développement du rapport au savoir mathématique et pour la restitution de l'estime de soi chez les élèves de seconde. Nous analysons les interactions entre le professeur et ses élèves.

Contexte des dispositifs d'Aide Personnalisée dans le curriculum français

2.1. Le système d'enseignement secondaire français

Nous faisons un retour (non exhaustif) sur l'aide pour tout élève dans les textes officiels.

Le système d'enseignement secondaire français s'étend sur sept années : quatre années de collège et trois années de lycée. Durant les quatre années de collège, tous les élèves suivent le même cursus. Ils peuvent suivre quelques enseignements optionnels, en particulier le latin et/ou le grec, qui sont des enseignements complémentaires à la rentrée 2016. À l'issue de ces quatre années, ils présentent le Brevet National des Collèges. C'est le premier diplôme décerné par l'éducation nationale aux élèves ayant obtenu une moyenne de 10/20. Ce diplôme est un indicateur national, mais n'est pas un prérequis pour l'entrée au lycée. La majeure partie des élèves du collège poursuit donc au lycée. Ils s'orientent alors vers une filière professionnelle, technologique ou générale. Le choix des filières professionnelles se fait dès l'entrée en seconde. La séparation entre les filières technologique et générale se décide en fin de seconde. L'année de seconde est donc déterminante dans le cursus scolaire des élèves.

2.2. De l'accompagnement éducatif à l'accompagnement personnalisé

L'accompagnement éducatif (AE) est un dispositif d'aide en direction des élèves, généralisé à tous les collèges et pour tous les élèves à la rentrée 2008 (circulaire n° 2008-080 du 5/6/2008). Dans sa forme initiale, cet AE visait des élèves « rencontrant des difficultés » et cherchait à contribuer « à l'égalité des chances entre tous les élèves ». Il était proposé, à raison de deux heures, quatre jours par semaine, en dehors du temps scolaire, à tous les élèves volontaires, après accord familial. Trois secteurs étaient ciblés : l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle et permettre à chacun l'utilisation des outils numériques. Les contenus visés tendent à se rapprocher de ceux, en dehors des disciplines scolaires, que l'on retrouve dans le socle commun (<http://eduscol.education.fr/pid23410/le-socle-commun.html>). Il est laissé à la responsabilité du chef d'établissement de former les partenariats nécessaires avec le tissu associatif local pour mener à bien des projets d'accompagnement éducatif. Donc si l'établissement est situé dans un environnement peu

favorable économiquement, il est probable que la richesse des projets menés sera affectée, remettant en cause l'égalité des chances.

En 2011, la circulaire 2011–118 du 27/7/2011 présente l'accompagnement personnalisé (AP) en classe de sixième, comme le cadre de mise en œuvre des aides à l'apprentissage pour les élèves, il vient s'ajouter à l'accompagnement éducatif. Les différences entre les deux dispositifs touchent le pilotage des établissements, la pédagogie et les pratiques des enseignants. L'accompagnement personnalisé apparaît comme l'un des moyens de faire vivre, dans les pratiques, les termes de la réforme qui transparaissent dans le socle commun (de 2005 et celui modifié de 2013).

Dans la réforme en cours du système scolaire français, l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège présente l'accompagnement personnalisé comme un dispositif visant à soutenir la capacité d'apprendre et de progresser, notamment dans le travail personnel, et partant à améliorer les compétences et à contribuer à la construction de l'autonomie intellectuelle des élèves. Cet objectif est précisé par d'autres documents tels que la lettre de la ministre de 2015 et la circulaire relative aux 10 étapes de la réforme (<http://www.education.gouv.fr/cid92069/annee-scolaire-2015-2016.html>, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_college_en_10_points_478546.pdf).

Dans cet écrit, nous nous situons à un niveau micro et local du système scolaire. L'accompagnement dont il est question dans ces dispositifs est adressé aux élèves. Il s'agit donc du guidage, dans leurs apprentissages scolaires constituant une aide adaptée aux profils des élèves, étroitement articulée au travail conduit à l'école. Ces actions d'aide peuvent être méthodologiques ou d'approfondissement et doivent constituer un élément qui suscite la réflexion des enseignants, visant à faire évoluer leurs pratiques.

2.3. Effets des Programmes de Réussite Éducative

L'ensemble de ces dispositifs se retrouve dans la conception des programmes de réussite éducative. Une récente étude portant sur l'impact des dispositifs d'aide (réalisée par l'Institut des Politiques Publiques, École d'économie de Paris, sous la direction de Bressoux, Gurgand, Guyon, Monnet & Pernaudet, 2016), conclut à l'échec des programmes de réussite éducative (PRE). Il s'agit d'une méta-analyse complétée par une analyse quantitative et comparative par questionnaire auprès de 404 enfants de CE1 et CM1 (niveau 2 et 4 de l'école élémentaire) bénéficiaires ou non de PRE et présentant des profils comparables. Les auteurs concluent qu'il n'existe pas, d'indice permettant de démontrer que les Programmes de Réussite Éducative (PRE) ont fait progresser les élèves sur les plans cognitif et non-cognitif davantage que des enfants présentant des difficultés de départ comparables, mais non bénéficiaires du PRE. L'effet positif constaté concerne l'assiduité scolaire. Une dégradation des facteurs relationnels (estime de soi, relation avec les pairs), dans la motivation pour l'école, l'absence d'évolution dans les résultats en mathématiques et français sont relevées chez les élèves avec PRE. Une comparaison de ces données, avec des programmes américains similaires (programme Head Start) pousse les chercheurs à interpréter ce manque d'effet par un manque de moyens financiers pour accompagner la mise en place du PRE, tout comme le manque de coordination entre les différents dispositifs d'aide et donc d'implication effective des différents acteurs pour une action efficace.

2.4. L'Accompagnement Personnalisé (AP) en lycée

Dans le communiqué de presse du 10/4/2015, la ministre précise dans un discours oral « *c'est une réforme profondément pédagogique qui fait évoluer les pratiques pour que les élèves apprennent mieux et réussissent mieux* ».

C'est dans ce contexte que l'accompagnement personnalisé a été mis en place pour tous les élèves du lycée, de la seconde à la terminale, des voies générales et technologiques (Circulaire n°2010-013 du 29-1-2010), visant deux objectifs : l'adaptation au lycée et la préparation à l'enseignement supérieur.

La philosophie actuelle de cet Accompagnement Personnalisé est d'apporter une réponse diversifiée aux besoins des élèves (72 heures annuelles). Les activités proposées peuvent s'organiser dans trois grandes directions : un soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés, un approfondissement des connaissances ou une autre approche des disciplines étudiées et une aide à l'orientation. Le ministère français met à la disposition des enseignants plusieurs types de ressources (<http://eduscol.education.fr/cid54928/accompagnement-personnalise.html>), tant thématiques que transversales. Elles sont produites par des enseignants qui les ont expérimentées dans leurs classes. Tout semble organisé pour une action efficace dans le cadre des AP.

Cependant, le rapport Moisan et Cuisinier (2011) portant sur l'évaluation de la réforme du lycée, met en évidence l'existence d'une distance entre le discours des professeurs et la réalité de leur pratique, bien qu'ils fassent des efforts d'accompagnement et d'innovation vis-à-vis de leurs élèves. Le degré de personnalisation est très variable et des dérives existent. L'accompagnement personnalisé apparaît ainsi comme un révélateur de la conception du métier que se font les professeurs. Il pousse à remettre en question les pratiques professionnelles et à s'interroger. Les professeurs n'ont pas perçu l'accompagnement personnalisé comme une compétence à exercer dans le cadre de leur métier ; et même ceux d'entre eux qui sont volontaires montrent les limites de leurs capacités à innover sans un approfondissement dans leur formation professionnelle. En effet, bien qu'il se félicite de la possibilité offerte d'un espace de liberté, l'enseignant doit faire preuve d'un haut niveau de professionnalisme et d'un fort investissement s'il souhaite réaliser un accompagnement adapté aux besoins de ses élèves.

Pour ce qui est de l'AP en classe de seconde, le rapport souligne de très grandes disparités et une grande fragilité dans les dispositifs choisis, l'importance et la place incontournable du chef d'établissement et de l'équipe de direction. Les professeurs mettent en avant le manque d'écoute de la part de leurs élèves, mais le constat global du rapport est celui d'une prégnance trop forte des questions d'organisation sur les questions pédagogiques (pour certains enseignants l'AP pourrait constituer une impasse).

Le rapport propose une définition de la personnalisation qui se produit dans le cas où les professeurs proposent un projet adapté aux besoins réels et identifiés de l'élève, appuyé sur une relation aux élèves fondée sur l'écoute réelle de leurs difficultés.

Comme souligné dans le dossier du café pédagogique de novembre 2012 (*l'accompagnement personnalisé au lycée*) nous constatons que la plupart des documents relatifs à l'AP sont constitués de ressources institutionnelles en ligne sur Eduscol (site du ministère) et dans les sites académiques. Une étude de ces ressources montre des fiches méthodologiques dont les modules peuvent être classés en deux groupes : l'un centré sur l'élève (la gestion mentale) et l'autre présentant surtout un contenu

thématique pédagogique ou relevant de complément d'enseignement disciplinaire (nous laissons de côté les modules qui relèvent de l'orientation). On sait que sans prendre en compte le contenu notionnel lors de ces exercices, leur efficacité est limitée et circonscrite à la séance d'enseignement (Huteau & Loarer, 1998). Les questions d'apprentissage sont rarement prises en compte, de même que les besoins spécifiques des élèves dans leurs apprentissages. Certains des modules proposés sont réellement centrés sur l'élève et constituent un apport favorisant un développement, se situant alors dans les conceptions socioconstructivistes de l'apprentissage (Weil-Barais, 2011).

La répartition de ces supports reste orientée sur des exemples de séquence adressée surtout à des enseignants et rarement sur une fonction d'aide à un apprentissage prenant en compte les besoins des élèves. La personnalisation dépend donc de la posture pédagogique de l'enseignant, de ses qualités d'écoute, d'explicitation, d'attention portée aux démarches et aux erreurs des élèves.

2.5. Difficile efficacité de l'AP

Il ressort de notre étude documentaire que l'objectif de l'AP de répondre au plus près des besoins de chaque élève est difficile à atteindre. Ceci renforce nos préoccupations et donne du poids à nos hypothèses d'action : interroger les professeurs et les élèves, et se situer au plus près des interactions scolaires en vue d'apporter des réponses plus ciblées pour une école inclusive effective (constituant un changement de paradigme).

Nous suivons deux professeurs dans leurs activités en salle de classe. Ils ont déclaré vouloir s'adapter à la difficulté cognitive pour l'une et à l'environnement social pour l'autre, de leurs élèves. Pour cela, ils utilisent des dispositifs pédagogiques innovants pour eux, leur permettant de donner la parole aux jeunes. Il nous est apparu qu'ils s'inscrivaient alors dans une interprétation possible de l'inclusion scolaire. Nous nous référons à la définition de l'inclusion élargie proposée par Zay (2012), c'est-à-dire une éducation inclusive en direction de tous les jeunes présentant des difficultés scolaires. Cette conception implique une adaptation du système à chacun et à un niveau micro dans les pratiques pédagogiques prenant en compte les difficultés de chaque élève. C'est en appui sur cette définition générale et humaniste de l'inclusion que nous analysons les deux expérimentations menées par les professeurs. Pour aller dans le sens d'un renforcement des réformes pédagogiques plus inclusives, Deppeler & Zay (2015) souligne que le processus d'éducation inclusive implique différents acteurs (éducateurs, parents, institutions) et le dialogue entre eux. Nous développons cette idée en considérant que les élèves sont aussi des partenaires à part entière dans ce dialogue pour une école inclusive.

Nous observons ce qui peut être effectivement réalisé par des enseignants : un focus group pour restituer l'estime de soi avec des élèves de seconde professionnelle en échec électif en mathématiques, une action d'aide méthodologique utilisant l'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) de groupe avec des élèves de seconde générale en réussite en mathématiques. Nous nous centrons sur les dynamiques interactionnelles lors de ces séances et sur les différents critères d'apprentissage mobilisés. Leurs effets sur les pratiques des enseignants participent, selon nous, à l'inclusion scolaire, dans la mesure où la mise en œuvre du dispositif conduit à des transformations des pratiques (Myre-Bisaillon & Fontaine, 2015).

Méthodologie

La méthodologie est qualitative, il s'agit de l'étude des interactions verbales professeurs-élèves pendant les séances d'AP. Afin de renseigner au mieux l'intérêt de ce dispositif d'accompagnement personnalisé, nous avons choisi deux classes équivalentes, mais opposées quant aux résultats en mathématiques des élèves et plus largement quant à leur rapport au savoir et à l'école (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010). Les professeurs ont proposé des dispositifs d'aide impliquant les élèves et suscitant de leur part un développement sur leur rapport au savoir mathématique et à la pédagogie de l'enseignant. Nous nous plaçons donc du point de vue de l'élève.

3.1. Sujets

Les sujets sont deux professeurs de mathématiques et leurs élèves :

Classe A : 6 élèves de seconde professionnelle issus d'une troisième classique, deux élèves provenant de classe d'accueil (enseignement spécialisé) et un élève en situation de rattachement scolaire. Ils ont rencontré de grosses difficultés en mathématiques tout au long du collège. Cependant, ils paraissent soucieux de réussir au lycée, ils sont volontaires, bien que disant ne pas aimer les mathématiques et pensant ne pas y arriver.

Classe B : 20 élèves de seconde générale, des filles, volontaires pour l'expérimentation d'autoconfrontation, bonnes élèves en mathématiques, se destinant à une filière universitaire scientifique et voulant réfléchir à leurs méthodes de travail.

3.2. Instrumentation

Les dispositifs mis en place et choisis sont un focus group dans la classe A et une autoconfrontation de groupe en classe B, expérimentations menées respectivement en 2015 et 2014. Les caractéristiques éthiques ont été respectées : les élèves, leur famille comme les professeurs étaient volontaires pour les enregistrements et les analyses, ils ont signé les autorisations d'exploitation des transcriptions à des fins de recherche¹.

Le focus group est un débat avec six élèves, sur le sentiment d'être « nul » en mathématiques, il dure 15 minutes, la réflexion de départ écrite au tableau est : « *je n'y arrive pas et j'ai toujours été nul en maths* ». Chaque élève est libre de parler et de s'exprimer, le débat est enregistré (audiogramme). PA, la professeure de la classe A, a appris à connaître l'ensemble des élèves de sa classe (20 élèves) au cours des deux premières séquences (ensemble de séances portant sur une notion) abordées dans l'année. Malgré les différences, les fonctions (notion mathématique étudiée) représentaient pour tous ces élèves un « *traumatisme ancré en eux qu'ils ne pourraient pas surmonter* », selon PA. Ceci motive son questionnement sur la manière d'aborder cette notion afin d'essayer de surmonter ce « traumatisme » tout en répondant aux attentes du programme et en permettant aux élèves de retenir l'essentiel. À la fin de l'année scolaire, PA a réalisé un questionnaire pour évaluer l'apprentissage des élèves et établir un bilan de l'AP avec le focus group. Ce QCM est

¹ Thèse en cours d'Amaal Al Johani, Université de Cergy-Pontoise.

rempli de façon anonyme. Il est composé de 9 questions portant sur la théorie des fonctions et 2 questions personnelles sur leur rapport aux mathématiques.

L'expérimentation dans la classe B se fait sur deux séances et suit la démarche suivante : 1/ un enregistrement vidéo d'une première séance d'AP, 2/ une autoconfrontation du professeur (PB) avec une chercheuse pour identifier les moments critiques pour l'apprentissage des élèves, selon le professeur, 3/ une autoconfrontation de groupe (ACG), menée par PB, avec les élèves, sur les moments critiques, séance enregistrée (vidéogramme), 4/une analyse des interactions de cette séance d'ACG.

Dans les deux cas, une analyse de contenu thématique a été menée à partir des enregistrements pour identifier les contenus de savoir en jeu, les méthodes d'apprentissage, les savoir-être et rapport au savoir mathématique et à l'école des élèves et les décisions d'aide du professeur.

3.3. Données empiriques

Dans les deux classes, le contenu mathématique concerne la notion de fonction, difficile pour les élèves. Lors de séances précédant celle du focus-groupe, PA décide d'aborder la notion dans un registre verbal adapté, et non mathématique pour faciliter la compréhension. L'objectif pour l'élève dans la séance de focus group vise l'identification d'éléments permettant à PA d'établir un diagnostic pour élaborer une action d'aide plus ciblée.

Dans la classe B, l'activité proposée lors de la première séance consistait à réfléchir sur les meilleurs moyens à mettre en œuvre pour apprendre une leçon. PB introduit la séance par une explication du processus de mémorisation dans l'apprentissage avant de mettre les élèves en situation de travail. Pour les élèves, il s'agissait de suivre une méthode d'apprentissage en trois étapes : 1/ se représenter l'objet sur lequel porte la définition ou la propriété (pousser l'élève à exprimer le contexte de travail de la notion) ; 2/ écrire avec ses propres mots la définition ou la propriété (pousser les élèves à exprimer ce qu'ils ont saisi de la notion). 3/ faire des exercices de renforcement de la notion étudiée ou de mobilisation d'autres notions. Ainsi, l'apprentissage de la définition ou la propriété donnée dans le cours s'appuie sur une représentation déjà formalisée de ce que l'élève a compris. L'objectif pour le professeur (PB) est le développement de sa pratique professionnelle dans les séances d'AP en mathématiques, objectif atteint surtout lors de la séance d'ACG, celle que nous étudions plus particulièrement dans cet écrit.

Résultats

La démarche méthodologique qualitative vise à recueillir le point de vue des élèves durant les séances d'AP, et à les étudier avec une analyse de contenu thématique des interactions et une étude des moments critiques de prise de conscience de leur pratique par les professeurs.

4.1. Analyse des données, classe A

La première remarque générale est que les lycéens de cette classe apprécient la méthode de travail avec le focus group et souhaitent continuer ainsi les AP. Selon eux, la réussite en mathématiques est liée à trois points essentiels: le fait de comprendre le sujet donné (Extraits A1, dans le tableau 1), le fait d'être motivé (A2), le fait que le professeur donne envie de s'investir dans la matière (A3).

Tableau 1 : Extraits des interactions dans la classe A : Focus Groupe

Numéro de l'extrait	Cellules d'interactions (E : élève ; PA la professeure)
A1	[E1] : Avant de nous donner le sujet, vous avez beaucoup d'explications. Pendant le travail, vous expliquez encore et encore. Ça nous donne envie d'essayer de comprendre le sujet.
A2	[E3] : Il faut avoir aussi la volonté de s'appliquer car si on s'applique on va sûrement arriver à quelques choses. [PA] : alors c'est un problème de motivation ? [E4] : oui c'est un problème de motivation.
A3	[E3] : moi les maths quand je suis avec quelqu'un ou un prof je comprends bien, mais quand je suis tout seul je n'y arrive pas. [PA] : donc les maths tout seul ce n'est pas possible ? [E3] : Quand on suit le cours de maths, c'est une matière où il faut être bien dans la tête, et ça dépend du prof qui est devant nous. [E1] : l'école ça devient intéressant à partir du moment où ça nous plaît. Tant que le professeur qui est en face de nous aime aussi son travail ça veut dire qu'il nous fait passer aussi l'envie d'aimer le travail qu'il nous donne. [E5] : Les profs, il faut qu'ils viennent nous aider, car il y a des profs qui ne viennent pas nous aider et nous laisse tomber. [E1] : il faut que le professeur aime travailler avec des plus jeunes que soi. Car si le prof n'aime pas les jeunes, il n'aura pas l'envie de travailler.

Nous relevons ainsi différents thèmes à travers ces extraits et les items correspondants:

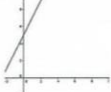

- Les méthodes d'apprentissages : apprendre avec l'autre, avoir des explications différenciées.
- Le rapport au travail des élèves : avoir la volonté d'apprendre, l'importance du ressenti par rapport aux mathématiques, avoir une attitude de recherche, vouloir comprendre, éviter la mauvaise note, le sentiment d'être bien (dans sa tête).
- Le rapport au savoir disciplinaire : l'intérêt pour la discipline appuyé sur celui du professeur, la difficulté ou l'accessibilité des exercices adaptés aux élèves, la nécessité d'explications nombreuses.
- Le rôle médiateur du professeur : importance de la posture du professeur bienveillant et respectueux, qui s'intéresse à sa discipline et aux élèves ; rôle de soutien du professeur vis-à-vis des élèves ; importance de la relation avec le professeur.

Lors du focus group, PA intervient peu, elle écoute et distribue la parole, mais ses relances manifestent son étonnement (extrait A2 et A3). PA prend conscience des attentes des élèves et de leurs besoins. Elle n'imaginait pas un tel besoin de soutien et de reconnaissance de la part des élèves. Mais elle en tire des décisions pour changer sa pratique. L'aide et l'attitude du professeur jouent un rôle essentiel dans la compréhension de problèmes mathématiques et dans la motivation. Les lycéens ne veulent surtout pas être jugés par le professeur, la qualité de la relation professeur-élève est donc importante.

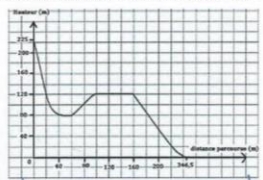
Les réponses au QCM (figure 1) renforcent ces premières interprétations.

Qu'ai-je retenu des fonctions ?

1) Laquelle de ces représentations correspond à une fonction ?

Aucune   Les deux sont des fonctions

2) Que trouve-t-on sur l'axe des abscisses et sur l'axe des ordonnées ?



Abscisses : *hauteur* Ordonnées : *distance parcourue*

3) Sur le graphique précédent, quel est l'image de 20 ?

220 80 120 100

4) Sur le graphique précédent, 100 possède combien d'antécédent ?

0 1 2 3

5) Quel est la différence entre une fonction affine et une fonction linéaire ?

une fonction linéaire c'est toujours droit et affine de haut en bas

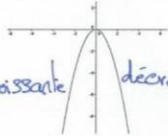
6) Quel est l'équation d'une droite affine ?

$y = ax + b$ $by + x = a$ $ay = x + b$

7) L'écriture « $f(x) = 2x$ » est-elle que l'écriture « $y = 2x$ » ?

Oui Non

8) Indiquer sur le graphique, la partie croissante et la partie décroissante de la fonction.



9) Le graphique précédent admet-il un maximum ou un minimum ?

Ni l'un ni l'autre Minimum Maximum les deux

10) Le chapitre des fonctions vous a-t-il semblé plus abordable cette année par rapport au collège ?

Oui Non, c'était pire qu'au collège c'était pareil qu'au collège

11) A la rentrée de septembre, beaucoup d'entre vous détestaient les maths et disaient avoir toujours été « nul » en maths. En cette fin d'année, en ce qui vous concerne, avez-vous toujours ce sentiment ? Expliquez votre réponse.

Oui, j'ai encore un peu ce sentiment sur certaine chose.

Figure 1 : Exemple de réponse au QCM classe A

Il en ressort que lorsque PA adapte son langage, les élèves sont plus réceptifs. De plus, même si leur compréhension du chapitre leur fait encore défaut, les élèves n'ont plus « peur » des fonctions et présentent même une certaine confiance en eux, leur rapport au savoir a évolué. La première question ouverte : « le chapitre des fonctions vous a-t-il semblé plus abordable cette année par rapport au collège ? » montre que pour 67 % des élèves, le chapitre sur les fonctions leur a semblé plus facile cette année. À la deuxième question personnelle : « À la rentrée de septembre, beaucoup d'entre vous détestaient les maths et disaient avoir toujours été « nul » en maths. En cette fin d'année, en ce qui vous concerne, avez-vous toujours ce sentiment ? Expliquez votre réponse », les réponses des élèves sont partagées. La plupart se sent plus à l'aise, quelques-uns ont toujours un sentiment d'échec, que PA interprète en termes d'obstacle didactique.

4.2. Analyse des données, classe B

Les élèves dans le groupe en ACG abordent différents thèmes relatifs (tableau 2) :

- Aux méthodes d'apprentissage et à leur évolution : lire avant d'écouter ; la relation entre ennui et compréhension ; la concentration sur le long terme ; le travail en groupe ; une proposition de solution pédagogique de la part des élèves ; le fait de se remettre en question (pour les élèves), (extraits B1, B2, B3, B4)
- Au rapport au savoir : trop d'activités (de tâches) à mener de front (lire/écouter/comprendre...) ; difficulté ou facilité de la tâche à faire ; la tension ressentie pour le travail correspond à la présence du professeur ; le climat de la classe par rapport à la présence du professeur pour travailler (B5)

- À la pédagogie du professeur : élaborer une synthèse ; incompréhension du professeur par rapport à l'attitude des élèves (B3, B4, B5)

Tableau 2 : Extraits des interactions dans la classe B, Autoconfrontation de groupe

Numéro de l'extrait	Cellules d'interactions (F : élève ; PB le professeur)
B1	[F3] : Moi, personnellement, quand j'ai une feuille, je la lis avant d'écouter.
B2	[PB] : Alors quand est-ce qu'on devrait le faire et qu'on ne le fait pas ? [F4] : en demi-groupe. (<i>Échange inaudible. Rires des élèves</i>) [PB] : Tu penses qu'il faudrait formaliser ça un peu plus ? Pourquoi, et qu'est-ce que ça apporterait ? [F4] : Peut-être que si on travaille à plusieurs ça peut nous aider, s'il y en a un qui n'y arrive pas, on peut lui expliquer et du coup, on a réussi ensemble.
B3	[PB] : Oui, mais est-ce que ça ne se fait pas déjà ? C'est ça ma question. Est-ce que ça pourrait se faire plus ou mieux ? Je n'y suis pas opposé. Si on se dit qu'on va travailler plus en demi-groupe et qu'on tourne les tables, vous pensez qu'il y aurait un travail plus profitable ? Si on travaille à plusieurs ? [EB3] : Oui. Par exemple si vous nous donnez un problème à résoudre, on se met à deux ou trois avec les voisins. [PB] : Tu penses que si tout le monde participe ça serait plus facile ? [EB4] : Oui, avec tout ce que sait chacun, ça peut fonctionner.
B4	[PB] : Dernière question, peut-être, est-ce que vous pensez que ça peut être utile ces choses-là ? Est-ce que vous pensez que ça vaudrait le coup qu'on recommence une autre fois ou pas ? [EB2] : A la fin de l'année. [PB] : Pourquoi à la fin de l'année ? Vous pensez que ça peut être utile, et sur quels types de choses ? [EB2] : Les exercices. [PB] : Une séance d'exercices en AP (5sec). Il va falloir que je négocie parce que pour filmer il faut que j'aie une autorisation. On peut faire une séance d'exercices en AP. On verra à quel moment on peut faire ça, ce n'est pas impossible de faire des choses comme ça. Donc je vais essayer de parler moins, c'est ça ? D'être surtout en AP. Je pense qu'il y a une chose qu'il faut que vous reteniez, c'est que vous avez le droit de m'interrompre pour poser des questions.
B5	[EB3] : Vous parlez trop parfois. [PB] : Il y a trop de choses qui arrivent. [EB4] : Oui, vous parlez vite, vous parlez beaucoup. [PB] : Là j'ai parlé un quart d'heure au début, à peu près. Les professeurs parlent trop (5sec). C'est intéressant, surtout que là, effectivement, pour vous ce n'est pas très facile parce que c'est plus quelque chose où on ne vous demande pas de copier au fur et à mesure avec de l'information qui arrive. C'est difficile à suivre.
B6	« [PB] (<i>en réponse aux rires</i>) : Qu'est-ce qu'il y a là ? (<i>Une élève fait remarquer l'air endormi des élèves dans le film.</i>) Là, on est tous un peu ailleurs... (<i>Sélection des minutes 2 :30, 3 :45 dans le film. Les élèves discutent entre eux</i>) La question, c'est : est-ce que c'est parce qu'il y avait trop de choses, parce que vous n'aviez pas de temps pour regarder la feuille ? Vous ne savez pas.
B7	[PB] : Commencer plus les exercices, c'est ça ? Et vous qu'est-ce que vous en pensez ? Et les groupes, c'est moi qui les fais ou c'est vous qui les faites ? [EB1] : peu importe.
B8	[E5] : (<i>inaudible</i>), les élèves s'ennuient, peut-être, parce qu'elles ne comprennent pas ce que le prof veut dire. [PB] : Ce qui est intéressant, c'est qu'on peut espérer que du fait d'en avoir parlé, ça va changer les choses pour vous. On va regarder le deuxième film qui est un peu plus court, sur la deuxième partie

permettre à chacun de faire face à ses propres difficultés et de travailler à un niveau qui lui est adapté » explique-t-elle.

PA comprend que la construction d'une bonne relation entre le professeur et les élèves paraît primordiale pour susciter l'envie de comprendre les mathématiques et ne plus avoir le sentiment d'incompétence. De même, la valorisation des élèves les pousse à dépasser leurs blocages. Cette prise de conscience de l'une des compétences professionnelles attendues du professeur pour une aide efficace constitue un développement professionnel vers une posture plus inclusive. Dans l'AP, la personnalisation dépend de la posture pédagogique de l'enseignante de ses qualités d'écoute, d'explicitation, d'attention portée aux démarches et aux erreurs des élèves, qualités dont a fait preuve PA.

Lors des échanges durant l'ACG, PB prend conscience des idées pédagogiques des lycéennes. Le climat de confiance installé par la vidéo semble avoir favorisé la liberté de ton des élèves qui expriment clairement leurs analyses. Les exclamations de PB manifestent sa surprise, mais les propositions d'aménagement pédagogique qu'il développe avec les élèves montrent qu'il est prêt à faire évoluer sa pratique, du moins le déclare-t-il.

Discussion

De notre étude expérimentale, nous dégagons certains éléments qui constituent des objets encore à approfondir et des pistes de recherches ultérieures pour une inclusion effective. Les démarches pédagogiques d'accompagnement personnalisé permettent de prendre en compte la diversité des élèves, avec leurs besoins spécifiques, voire leurs modes d'apprentissage propres. Les dispositifs d'accompagnement personnalisé adaptés aux besoins des élèves permettent de consolider leurs acquis ou d'approfondir leurs apprentissages. À l'issue de notre étude, nous précisons certaines des conditions nécessaires.

En étudiant chronologiquement les actions, les attitudes, et le contenu verbal des interactions entre le professeur et les élèves et entre élèves, nous repérons les dynamiques, les prises de conscience et l'évolution des capacités d'analyse des élèves.

Nous constatons que l'objet scientifique n'est pas le seul concerné dans l'interaction, des éléments relevant de la psychologie de l'adolescent y interviennent aussi. L'estime de soi semble déterminante dans le rapport au savoir mathématique construit par ces élèves surtout chez ceux de la seconde professionnelle. Il existe un lien de corrélation entre le niveau d'estime de soi des élèves et leurs résultats aux évaluations, PA prend alors conscience de cette dimension de l'apprentissage. Par le changement de pratique pédagogique qui s'en suit, la dimension pédagogique de l'inclusion se trouve concernée (Tremblay, 2012).

L'action pédagogique est essentielle ; pour être efficace, elle demande maîtrise des variables didactiques et pédagogiques, rigueur personnelle de la part du professeur et attention bienveillante à l'égard de l'élève.

Pour PA, l'action du professeur est de mobiliser des stratégies privilégiant les trois fonctions distinctes et complémentaires de la relation qui le lie aux élèves : didactique, organisationnelle et relationnelle (Altet, 1994). Le choix de l'enseignement spiralé et l'AP sous forme de focus group donnant la parole aux élèves sont des organisations porteuses. Nous retrouvons la même dynamique

pour PB. Le support de la vidéo a favorisé la personnalisation par la projection devant les élèves de leur attitude pendant une séance d'AP. Dans nos deux expérimentations, l'organisation pédagogique retenue a constitué un élément de la prise en compte des besoins des élèves et un critère de personnalisation de cet accompagnement, actions rarement utilisées par les professeurs, suivant les ressources que nous avons étudiées. Ceci souligne la difficulté de la guidance de ce type de travail et le rôle des processus de médiation (Numa-Bocage, 2015).

Dans les deux cas, la personnalisation par une meilleure écoute des élèves était l'objectif visé dans ces dispositifs innovants. C'est la réalité et la qualité, l'authenticité de l'expression des élèves sur des points importants qui sont attendues par PA et PB. De ce point de vue, l'AP est un dispositif où les élèves trouvent un espace de parole et d'écoute. C'est de la responsabilité du professeur que de savoir créer ces conditions de travail, un climat propice à l'écoute, à la réceptivité des différents points de vue, qui invite l'élève à s'exprimer en toute confiance. Pour la classe A, les élèves n'expriment pas des attentes démesurées sur l'AP, ils souhaitent deux choses : avoir la possibilité d'exprimer leurs difficultés et de poser des questions, et qu'on y réponde ; avoir le sentiment qu'on les aide et qu'ils progressent. Le résultat de l'évaluation montre qu'ils ont alors adhéré à l'accompagnement personnalisé. De même, l'ennui exprimé par les élèves (classe B) permet de mettre en évidence la qualité de la relation pédagogique avec PB. L'enseignant doit faire preuve d'empathie et s'adapter de façon lucide à chaque élève. La réciprocité des réactions (verbales ou non) caractérise l'interaction. La motivation est également un facteur important dans l'efficacité de l'AP. La réussite des élèves réclame que les enseignants répondent à leurs besoins relationnels, déterminants pour l'épanouissement scolaire et la capacité à se motiver à apprendre.

La réflexion et l'esprit d'analyse des élèves sont éloignés des représentations que les professeurs se font de leurs difficultés. Le travail sur la méthode invite ces derniers à modifier la forme de leurs enseignements. Le dispositif tel que mis en œuvre est un outil potentiel d'aide à l'apprentissage qui nécessite d'être mieux exploité dans une étude plus large. Nous retenons malgré tout pour ce qui est des élèves, le développement d'un regard critique et plus précis sur leurs manières d'apprendre, sur leurs erreurs et en définitive une modification positive de leur rapport au savoir.

Conclusion

À la suite de ces observations, et de nos études, nous constatons que la description du cadre institutionnel (tel les AP) ne suffit pas à générer du changement professionnel. Les définitions de l'apprentissage (Weil-Barais, 2011), tout comme celle concernant les compétences (Vergnaud, 1995) montrent bien que le cadre structurant ne peut pas suffire à l'appropriation des savoirs et au développement des compétences. Être en situation d'apprentissage renvoie à la mise en action d'un processus psychique conduisant à considérer dans l'action du sujet les objets, les propriétés des objets et leurs relations ; c'est un processus de conceptualisation qui se fonde sur les perceptions et le langage. La confiance dans les initiatives que peuvent prendre les équipes pédagogiques et éducatives qui constituent une clé de la réussite de ce programme demande que ces mêmes équipes possèdent les cadres conceptuels et les moyens pour innover, de même que le désir de pouvoir mettre en œuvre des pratiques innovantes.

Cette étude a conduit à une réflexion plus théorique sur les formes de l'inclusion scolaire et sur l'évolution nécessaire des pratiques des enseignants, pour sa mise en œuvre effective.

Pour identifier l'appropriation réalisée par les enseignants et l'investissement de ce lieu pour l'apprentissage que constitue l'AP dans les textes, nous avons décrit les processus de conceptualisation lors de l'analyse de leur activité par les jeunes de seconde et les effets de l'expression de ces conceptualisations sur les représentations que les enseignants ont des capacités d'apprentissage des élèves. En adoptant une posture collaborative d'étude (observations et analyse avec les professeurs et les élèves) nous repérons différentes catégories d'interactions correspondant à des facteurs possibles de développement des méthodes d'apprentissage, des formes de pédagogie ou de modification du rapport au savoir mathématique. La formation professionnelle des enseignants devrait y trouver à se développer afin d'aider en retour au développement de pratiques professionnelles inclusives.

Références bibliographiques

- Albert, A. (2015). *Les mathématiques en seconde professionnelle, comment gérer les blocages psychologiques hérités du collège ? Étude au travers de la notion de fonction*. (Mémoire de master non publié), Université de Cergy-Pontoise, ESPE.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : ESF.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris: PUF.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Bressoux, P., Gurgand, M., Guyon, N., Monnet, M. & Pernaudet, J. (2016). *Évaluation des Programmes de Réussite Éducative. Étude réalisée en partenariat avec la DEPP et le CGET*. (Rapport IPP n° 13- Mars 2016) Récupéré à <http://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2016/03/evaluation-pre-prog-reussites-educ-rapport-IPP-mars2016.pdf>
- Bulletin officiel de l'éducation nationale, (BOEN) (2015, Juillet 9). *Parcours Avenir : Questions / réponses*. Récupéré à <http://www.education.gouv.fr>
- BOEN spécial du 26 novembre 2015, (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, 26/11/2015*. Récupéré à <http://www.education.gouv.fr>
- Circulaire N°2008-080, (19 juin 2008). *Généralisation de l'accompagnement éducatif de la rentrée par le ministre de l'éducation (2008)*. C. n° 2008-080 du 5-6-2008 NOR : MENE0800454C RLR : 520-3 MEN - DGESCO B3-2. (s.d.). Récupéré à <http://www.education.gouv.fr>
- Circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010. (2010). *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique*. Récupéré à <http://www.education.gouv.fr/cid50471/mene1002847c.html>
- Circulaire n° 2011-118 (27-7-2011). *Accompagnement personnalisé en classe de sixième NOR : MENE1120530C, MEN - DGESCO A1-2*. (s.d.). Récupéré à <http://www.education.gouv.fr>
- Circulaire N° 2015-106 (30 juin 2015). *Enseignements au Collège, par l'éducation nationale française*. Récupéré à <http://www.education.gouv.fr>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 7-17.
- Deppeler, J. & Zay, D. (2015). L'inclusion par l'éducation partagée. *Recherches & éducatives*, 14, 9-14.
- Huteau, M. & Loarer, E. (1998). Le développement des capacités cognitives au cours de la formation. *Le Travail Humain*, 61(1), 51-67.
- Kalubi, J.-C. & Gremion, L. (2015). Introduction. Dans J.-C. Kalubi, L. Gremion (dir.) *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- L'accompagnement personnalisé, pour tous les élèves de la seconde à la terminale. (2012, septembre). Dans *Ressources en ligne du ministère de l'Éducation Nationale. (Eduscol)*. Récupéré à <http://eduscol.education.fr/cid54928/accompagnement-personnalise.html>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. (2013) Récupéré à <http://www.education.gouv.fr>
- Moisan, C. & Cuisinier, J.-F. (Coord.) (2011). *Suivi de la mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique*. (Rapport n°2012-003-janvier 2012). Paris : IGEN – IGAENR. Récupéré à

http://media.education.gouv.fr/file/2012/96/8/Rapport-IG-Suivi-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-du-lycee-d-enseignement-general-et-technologique_209968.pdf

- Myre-Bisaillon, J. & Fontaine, E. (2015). Expérimentations didactiques auprès des élèves en difficulté : l'utilisation de la littérature jeunesse pour le développement des compétences professionnelles des enseignants de français. Dans J.-C., Kalubi & L. Gremion. (dir.) *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 227-243). Montréal : Editions Nouvelles.
- Numa-Bocage, L. (2015). Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire. le concept de la médiation didactique. *Le Français aujourd'hui*, 188, 53-61.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Plaisance, E. (2010, septembre). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français. Communication présentée au *Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation [AREF]*, Université de Genève. Récupéré à (<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf>).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Réforme du collège : lettre de la ministre aux enseignants*. Récupéré à : [éducation.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/cid88120/reforme-college-lettre-ministre-aux-enseignants.html](http://www.education.gouv.fr/cid88120/reforme-college-lettre-ministre-aux-enseignants.html)
- Socle commun de connaissances de compétences et de culture n° 2015-372, (2015). 31 mars. - *J.O. du 2-4-2015 MENESR - DGESCO A1-2*.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1995). Introduction. *Performances humaines et techniques*, 75-76, 7-12.
- Weil-Barais, A. (2011). *L'homme cognitif* (2ème éd.). Paris : PUF.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan.

Chapitre 4 :

Inclusion scolaire et développement du pouvoir d’agir enseignant au cœur d’un dispositif collaboratif : une étude de cas en didactique professionnelle

Marie-Paule Vannier

Maître de conférences en Sciences de l’Éducation, CREN¹ & ESPE², Université de Nantes.

marie-paule.vannier@univ-nantes.fr

mavannier77@gmail.com

Élodie Bidou

Enseignante spécialisée, SAAAS³ d’Angoulême.

elodie.bidou@ac-poitiers.fr

elodie.bidou@gmail.com

Résumé

Nous proposons de décrire et comprendre, à travers une étude de cas, l’impact d’un dispositif d’inclusion impliquant un partenariat avec un service spécialisé. Léa, élève malvoyante, est scolarisée en CE1 dans son école de secteur. La mise en œuvre de son Projet Personnel de Scolarisation (PPS) induit une collaboration étroite entre une professeure des écoles en charge de la classe et une enseignante spécialisée d’un Service d’Aide à l’Acquisition de l’Autonomie et à la Scolarisation (SAAAS). En quoi cette collaboration est-elle porteuse de développement du pouvoir d’agir ? Pour répondre à cette question, nous mobilisons des outils théoriques et méthodologiques de la didactique professionnelle. Le développement du pouvoir d’agir est appréhendé au regard de modifications apportées à l’organisation de son activité professionnelle, dans sa composante intentionnelle.

Mots-clés

Inclusion scolaire, Déficience visuelle, Co-intervention, Co-enseignement, Analyse de l’activité, Développement du pouvoir d’agir

¹ CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes.

² ESPE : École Supérieure du Professorat et d’Éducation.

³ SAAAS : Service d’Aide à l’Acquisition de l’Autonomie et à la Scolarisation pour la déficience visuelle.

Introduction

La question de l'accueil de personnes handicapées dans le système éducatif français émerge dans les années 1950 avec pour première conséquence la création au sein de l'Éducation Nationale de quelques filières spécialisées. La loi du 30 juin 1975 apporte une nouvelle dimension, dite « intégrative », favorisant un accueil de ces publics en milieu scolaire ordinaire. Les établissements médico-éducatifs créent alors des services spécifiques en charge d'interventions auprès d'enfants et d'adolescents scolarisés : les Services d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD)⁴. Plus récemment, la « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 fait le pari d'une école inclusive, une école pour tous. Chacun peut alors être scolarisé dans l'établissement le plus proche de son domicile où l'enjeu est d'aménager l'espace et les situations d'apprentissage afin que nul ne soit en situation de handicap.

Dans ce contexte législatif inclusif, nous nous intéressons aux définitions possibles d'une collaboration entre professionnels de deux institutions, certes différentes, mais complémentaires. L'étude a pour ambition d'apporter un éclairage sur les modalités de collaboration entre deux enseignantes : Stéphanie, professeure en classe ordinaire, et Elodie, professeure spécialisée, au service de la scolarisation de Léa⁵, élève mal voyante scolarisée dans son école de secteur, et bénéficiant de l'accompagnement d'un SESSAD spécialisé dans la déficience visuelle⁶. Partant du postulat que la scolarisation à plein temps, en classe ordinaire, d'une élève à besoins éducatifs particuliers engendre une modification de la situation de travail et de l'activité quotidienne de l'enseignant de la classe, nous avons cherché à décrire et à comprendre les effets des interactions entre ces deux professionnelles, l'une spécialisée, l'autre pas, sur la pratique de cette dernière.

Un contexte d'étude spécifique

Bien que les textes législatifs sur la scolarisation des élèves en situation de handicap soient nationaux, les situations diffèrent suivant le caractère citadin ou rural des territoires. Cette étude a été menée dans un département plutôt rural où les dispositifs collectifs de scolarisation⁷ sont peu nombreux et ne concernent pas les élèves déficients visuels. Seul, le dispositif itinérant auquel appartient Elodie, accompagne leur scolarisation.

Âgée de 7 ans, Léa poursuit sa scolarité dans une petite école de campagne à cinq classes dans laquelle les enfants se côtoient depuis l'âge de 3 ans. Léa est une élève CE1⁸ appliquée, curieuse et en réussite scolaire. Depuis le début de sa scolarité, elle bénéficie de l'accompagnement d'Elodie dont la tâche principale est de lui proposer des supports adaptés et des procédures spécifiques pour

⁴ Décret 89-798 du ministère de la santé.

⁵ Le prénom de l'élève a été modifié par souci d'anonymat.

⁶ Dans le cas présent, il s'agit d'un Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à la Scolarisation (SAAAS). Ce service, créé en 2000, contribue à la scolarisation d'une quinzaine d'enfants et adolescents déficients visuels dans le département.

⁷ Ou Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

⁸ Deuxième année de l'école élémentaire française qui en compte cinq au total (CP, CE1, CE2, CM1 et CM2).

compenser son handicap. Cet accompagnement lui permet de suivre une scolarité en milieu ordinaire, de participer et d'apprendre avec ses pairs.

Elodie enseigne depuis treize ans, dont trois au sein du SAAAS. Stéphanie n'a aucune spécialisation ni formation pour répondre aux besoins d'un élève déficient visuel. Elle a neuf années de pratique et assure un remplacement de congé maternité sur la classe de Léa. En découvrant le handicap à sa prise de poste, Stéphanie montre un réel intérêt pour cette élève et s'implique d'emblée dans la relation avec Elodie. Aussi est-elle ravie à l'idée de participer à cette étude et accepte le contrat de recherche avec beaucoup d'enthousiasme.

2.1. De quel dispositif collaboratif parle-t-on ?

La mission pour les deux enseignantes est de permettre à Léa de « poursuivre tous les apprentissages dont [elle] est capable et de favoriser autant que possible son parcours en milieu scolaire ordinaire » (Loi du 11 février 2005). Le référentiel de compétences des Professeurs des Écoles précise qu'il s'agit, pour tout enseignant accueillant un élève en situation de handicap, de « travailler avec les personnes-ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation » et, plus généralement, de « coopérer au sein d'une équipe et collaborer à la définition des objectifs et des évaluations » (BO n°30 du 25 Juillet 2013- MEN). Elodie représente une personne-ressource pour Stéphanie.

Les deux collègues échangent régulièrement sur des temps non institutionnalisés, notamment au cours des repas. Ensemble, elles définissent les conditions de scolarisation de Léa. En classe, elles poursuivent des objectifs communs, investissent une même tâche, dont elles partagent la responsabilité. À ce titre, il s'agit bien d'une collaboration. Toutefois la notion de collaboration reste à préciser : souvent synonymes de partenariat, parfois de coopération, les trois termes renvoient tous, dans notre langue, à l'idée d'un *échange non conflictuel afin de parvenir conjointement à un objectif commun*.

Toullec-Théry et Marlot (2015) nous invitent à plus de précisions en distinguant parmi les différentes configurations possibles de collaboration⁹, le co-enseignement, la co-présence et la co-intervention comme l'illustre la figure ci-dessous :

Co-enseignement			Co-présence	Co-intervention		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle

Figure 1 : Modalités de co-enseignement d'après Toullec-Théry et Marlot (2015, p. 42)

⁹ Dans leur étude portant sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes ».

Dans le cadre de notre étude, lorsqu'Elodie accompagne Léa dans ses apprentissages au sein de la classe, soit deux fois par semaine, nous observons que les deux enseignantes co-enseignent selon l'une des trois modalités décrites ci-dessus. En effet, toutes deux présentes dans la classe, elles peuvent enseigner ou aider les élèves en tandem (modalité 1 ou 3) comme se partager les tâches, Stéphanie restant en charge de l'enseignement au groupe classe et Elodie aidant individuellement les élèves (modalité 2). Toullec-Théry et Marlot précisent à ce propos que la présence des deux enseignantes dans un même espace ne suffit pas à définir du co-enseignement. Ce dernier suppose des actions coordonnées à propos d'un même objet didactique. Les auteures précisent le caractère évolutif de ces différentes configurations : « *plusieurs d'entre elles peuvent se succéder au cours d'une même séance. Une séance peut par exemple débiter par un temps collectif (configuration n° 1 ou n°2) suivi d'un travail individuel autonome au cours duquel les élèves traitent les mêmes tâches avec l'aide des deux enseignantes* » (Toullec-Théry & Marlot, 2015, p42)

2.2. Problématique et hypothèses

Le travail collectif dans l'enseignement, dont le co-enseignement est une forme particulière, repose sur l'expérience et l'implication. D'une part, les enseignants expérimentés disposent de conceptualisations des activités collectives plus étendues et mieux organisées. D'autre part, plus les enseignants ont la possibilité de s'impliquer dans le travail collectif, plus leur niveau de conceptualisation est élevé, et ce, quel que soit leur âge et leur expérience (Grangeat, Rogalski, Lima & Gray, 2009). Les activités collectives dans un but d'enseignement-apprentissage constituent ainsi des ressources pour développer les compétences des professionnels dans le sens d'une meilleure attention portée à la diversité des apprenants et à la multiplicité des intervenants de l'éducation. Uwamariya et Mukamurera (2005) précisent que c'est à partir d'une dimension subjective, comportant implication, engagement et expérience, dans un contexte de travail collectif, que vont pouvoir se développer de nouveaux savoirs professionnels. La collaboration induite par l'accompagnement de Léa présente, par conséquent, une opportunité d'enrichissement et de développement du pouvoir d'agir¹⁰ (Clot, 2008) des deux professionnelles, bien que cette étude se focalise sur le cas de Stéphanie. Ainsi nous cherchons à décrire et à comprendre en quoi une telle collaboration observée dans le cadre de l'accompagnement d'une élève déficiente visuelle, scolarisée à plein temps dans une classe ordinaire, est porteuse de développement du pouvoir d'agir de l'enseignante de la classe. Plusieurs hypothèses sous-tendent la question posée : 1- suivant la théorie piagétienne (Piaget, 1967) de développement des compétences par adaptation à des situations nouvelles, l'enseignante de la classe est amenée à modifier ses gestes professionnels pour répondre aux besoins particuliers de l'élève reconnue en situation de handicap ; 2- les savoirs et compétences professionnelles de l'enseignante spécialisée constituent une ressource potentielle pouvant étayer le mouvement adaptatif opéré par l'enseignante de la classe ; 3- ce mouvement adaptatif, soutenu par des échanges réguliers entre professionnelles, profite à tous les élèves de la classe, voire des classes à venir, même si la temporalité de ce travail ne permet pas d'en rendre compte. Centrer l'étude sur ce que le co-enseignement apporte à

¹⁰ Pour Clot, le pouvoir d'agir « mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on appelle le rayonnement de l'activité, son pouvoir de récréation » (Clot, 2008, p. 13).

l'enseignante de la classe, illustre un désir militant d'enrôlement au sens de Bruner (1983), de tous les enseignants dans la mise en œuvre d'une école inclusive.

Une analyse de l'activité inscrite dans le champ de la didactique professionnelle

Postuler le développement des compétences professionnelles de Stéphanie, revient à s'intéresser aux modifications apportées à l'organisation de son activité : qu'est-ce que cette collaboration l'invite à reconsidérer dans sa manière de conduire la classe, de concevoir les situations d'apprentissage proposées aux élèves, d'anticiper les buts à atteindre, de différencier, de penser son métier d'enseignante de classe « ordinaire » ? Parler en termes de développement du pouvoir d'agir, c'est insister sur le fait qu'une telle collaboration amène l'enseignante de classe ordinaire à se sentir de plus en plus capable d'assumer sa mission au sein d'une école inclusive. Reste à définir les moyens d'accéder à des données relevant d'une temporalité suffisante pour rendre compte des déplacements opérés. Les outils de la didactique professionnelle, tant conceptuels que méthodologiques, offrent cette opportunité.

3.1. De quels outils parle-t-on en didactique professionnelle ?

La didactique professionnelle émerge dans les années 90 « *au sein et dans le prolongement de la formation des adultes* », comme le précisent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 146). Partant du constat de la difficulté à répondre aux attentes et besoins du terrain, elle propose une analyse du travail rigoureuse comme fondement à toute ingénierie formative. Pour cela, elle mobilise un ensemble de concepts fortement articulés entre eux, bien qu'issus de différents champs théoriques.

La distinction tâche/activité empruntée aux ergonomes invite à ne pas confondre ce qu'il y a à faire – la tâche – définie en termes de « *but à atteindre dans des conditions déterminées* » et ce que met en œuvre le sujet – son activité – pour réaliser la tâche (Leplat, 1997 ; Rogalski, 2003). Cette première distinction fondamentale invite à considérer une grande variété de réponses possibles pour une tâche donnée, et ce faisant, à s'intéresser de plus près aux éléments qui organisent l'activité professionnelle.

Le concept de schème au cœur de l'analyse de l'activité représente une modélisation de l'organisation de l'activité pour une classe de situations donnée (Pastré, 1994 ; Vergnaud, 1996). Vergnaud propose différentes définitions du concept de schème. D'un point de vue analytique, le schème se définit comme un ensemble de quatre composantes en interrelation : 1- une composante intentionnelle en termes de but, de sous-buts et d'anticipations ; 2- une composante procédurale au sens où elle génère des actions, des prises d'information et des contrôles en situation ; 3- une composante à proprement parler conceptuelle faite d'invariants opératoires, concepts-en-acte et théorèmes-en-acte, noyaux du schème ; 4- une composante adaptative traduisant des possibilités d'inférences en situation au regard du caractère fondamentalement dynamique de l'organisation de l'activité. En effet, « *c'est l'organisation qui est invariante, non pas la conduite observable ; si certains schèmes engendrent des conduites relativement stéréotypées, ce n'est pas le cas de la plupart des schèmes : ils engendrent des conduites différentes, en fonction des variables de situation* » (Vergnaud, 2013, p. 285). En insistant sur ce point, Vergnaud met en lumière l'épaisseur du concept élaboré pour décrire et comprendre la complexité de l'activité humaine.

Rendre compte d'effets d'une collaboration en termes de schème et de développement du pouvoir d'agir ne va pas de soi. Le parti pris est « d'entrer dans le schème » par l'analyse de sa composante intentionnelle. Comme le précise Vergnaud

la partie intentionnelle, qu'est le but, s'avère essentielle dans l'organisation de l'activité. Le but se décline en sous-buts, séquentiellement et hiérarchiquement agencés ; lesquels donnent lieu à de nombreuses anticipations. Même lorsque le but n'est que partiellement conscient, et que les effets attendus de l'action ne sont pas tous prévisibles par le sujet, ce caractère intentionnel de la conduite et de l'activité ne peut pas être ignoré. (Vergnaud, *ibid.*)

Enfin, analyser l'activité en termes de schème exige l'identification d'une classe de situations professionnelles donnée (Vergnaud, 1996 ; 2013).

3.2. Une première grille d'analyse de la composante intentionnelle du schème

Cette étude s'intéresse aux situations de préparation de classe. C'est en effet à travers l'analyse d'une activité d'élaboration de séances pédagogiques que le chercheur peut espérer « lire » une plus ou moins grande prise en compte des obstacles à l'apprentissage que pourrait rencontrer l'élève à besoins particuliers. Pour en rendre compte, quatre questions relatives à la composante intentionnelle du schème ont finalement guidé l'analyse du corpus recueilli :

1. Stéphanie se représente-t-elle la finalité de l'activité à conduire?
2. Stéphanie prend-elle en compte les caractéristiques particulières de la situation mais aussi des possibilités de Léa?
3. L'action est-elle planifiée en sous-buts?
4. Stéphanie anticipe-t-elle les caractéristiques des sous-objectifs?

Un recueil de données suivant des méthodologies croisées

L'étude a été menée sur une année scolaire au cours de laquelle différents types de données ont pu être collectés par Elodie, à la fois professionnelle impliquée dans la situation inclusive et étudiante en master, impliquée dans une recherche. Cette double implication d'acteur de l'interaction et d'analyste de cette même interaction a fait l'objet d'un retour réflexif étayé par la thèse défendue notamment par Ardoino (1991). Les entretiens menés avec Stéphanie sont partie intégrante de la mission d'Elodie comme personne-ressource. Des formes de non-dits, des supposés vrais subsistent malgré un effort de vigilance en tant qu'apprenti-chercheur pour favoriser un dialogue explicite et intelligible par tous. Certaines phrases demeurent notamment inachevées, l'interlocutrice en ayant déjà saisi le sens. L'implication institutionnelle des deux professionnelles entraîne l'utilisation d'un jargon ou d'allant de soi qui font sens dans l'échange, mais peuvent rester incompréhensibles à une personne extérieure. Le parti pris est alors d'accepter la subjectivité liée à une implication institutionnelle dont le professionnel ne peut se défaire complètement dans le cadre d'une telle recherche (Bidou, 2014).

Trois types de données constituent le corpus principal :

1. La transcription d'un enregistrement audio des échanges à propos de la construction d'une séquence d'Éducation Physique et Sportive;

2. Un récit d'expérience produit par Stéphanie dont l'analyse a priori a servi de base à un entretien de co-explicitation (Vinatier, 2009), suivant un dispositif adapté à la problématique de recherche comme précisé plus loin;
3. La transcription de l'enregistrement audio de l'entretien de co-explicitation.

4.1. L'enregistrement audio d'un temps de co-élaboration d'une séquence en EPS

Six semaines après la rentrée scolaire, lors d'une séance de jeu collectif avec ballon, Stéphanie s'aperçoit de l'impossibilité pour Léa de jouer avec ses camarades. Sans moyen de situer le ballon dans l'espace de jeu, l'élève déficiente visuelle est dans l'incapacité d'anticiper son arrivée sur elle et donc ne peut ni l'éviter ni l'attraper. « *Aucune autre modalité perceptive n'égale la vision dans la quantité et la qualité des données fournies, surtout en ce qui concerne les propriétés spatiales de l'environnement* » (Hatwell, 2003). À cela se rajoutent les cris des élèves en pleine activité sportive, variable très importante et d'un fort effet perturbateur quand on ne voit pas bien. Stéphanie prend alors la pleine mesure de ce que signifie « être en situation de handicap ». « *Je me suis retrouvée un peu bête quand Lucie a envoyé le ballon à Léa ! Je me suis dit que plutôt que d'adapter mes séances à Léa, autant faire l'inverse : autant partir directement sur quelque chose d'adapté* » (extrait du verbatim).

Les deux enseignantes décident alors de concevoir ensemble une séquence visant l'apprentissage du torball¹¹, sport collectif d'opposition conçu pour des personnes déficientes visuelles : la balle utilisée est audible quand elle bouge ; les tirs se font dans un espace limité par trois ficelles tendues au travers du terrain à environ 40 cm du sol, comme l'illustre les photos ci-dessous¹² :



Figure 2 : Les élèves de la classe jouent au torball.

Il s'agit d'une première collaboration formalisée autour d'un projet commun : élaborer une séquence de sport collectif où Léa ne serait pas en situation de handicap et où chaque élève trouverait

¹¹ <http://www.handisport-rhonealpes.org/project/resources/apps/reglement-torball.pdf>

¹² La photo de droite illustre la mise en œuvre du torball dans la classe de Léa. Nous y reviendrons en fin de chapitre.

sa place tout en respectant les objectifs pédagogiques des programmes d'enseignement de l'école primaire. Ce temps de préparation a duré une heure et a été enregistré puis retranscrit intégralement.

D'autre part, dans un souci d'accès à des traces de (re)construction d'éléments organisateurs de l'activité dans une temporalité significative, un dispositif spécifique a été proposé à Stéphanie pour l'aider à mettre en mots son expérience de collaboration : un entretien de co-explicitation mené sur la base d'un récit d'expérience produit en amont.

4.2. Le récit d'expérience produit par PE

À la demande du chercheur, Stéphanie produit un récit en réponse à la consigne suivante : « En début d'année scolaire, tu avais dans ta classe Léa, élève malvoyante. Raconte ton vécu personnel au cours des premiers mois de classe, notamment comment tu as réussi, ou pas, à mettre en œuvre le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui impliquait l'utilisation d'un équipement informatique » ? Cette consigne offre à Stéphanie l'opportunité de mettre en mots une première représentation construite de l'expérience vécue, autrement nommée biographisation de l'expérience (Delory-Momberger, 2004). Cet écrit sera au cœur de l'entretien qui suivra.

4.3. Un entretien de co-explicitation dans un dispositif adapté

L'entretien de co-explicitation (Vinatier, 2012) s'apparente aux dispositifs d'autoconfrontation au sens où il organise la rencontre d'un sujet - ou d'un collectif - avec des traces objectives de sa propre activité en situation. L'autoconfrontation étaye le processus de prise de conscience et de mise en mots par les professionnels de ce qui fonde leur propre activité telle qu'elle se donne à voir. Dans le cas présent, la co-explicitation se fonde sur le récit d'expérience de Stéphanie. Ce récit a été analysé par le chercheur et transmis annoté une semaine avant l'entretien de co-explicitation. Vinatier (*ibid.*) propose, en effet, d'accompagner la mise en mots des éléments organisateurs de l'activité par une analyse conjointe - chercheur-professionnel(s)- des traces de l'activité. Ainsi, contrairement aux entretiens d'autoconfrontation dans lesquels le chercheur étaye la mise en mots de l'activité par des relances variées, le dispositif de co-explicitation met à disposition une première analyse en amont de l'entretien. Cette analyse experte, au sens où elle mobilise un cadre théorique spécifique, outille alors avantagusement l'activité réflexive visée au-delà de l'entretien en lui-même (Vannier, 2012a).

L'entretien s'est déroulé début juin et a duré 40 minutes. Il a été enregistré et retranscrit intégralement. Le tableau 1 ci-dessous reprend la chronologie du dispositif adapté.

Tableau 1 : Les différents temps de la démarche méthodologique adoptée

Dispositif de co-explicitation fondé sur le récit d'expérience de PE	
Temps 1 Production d'un récit d'expérience	Rédaction par Stéphanie (PE) d'un récit répondant à la consigne suivante : <i>« En début d'année scolaire tu avais dans ta classe, Léa, élève malvoyante. Raconte ton vécu personnel au cours des premiers mois de classe, notamment comment tu as réussi ou pas à mettre en œuvre le PPS qui impliquait l'utilisation d'un équipement informatique ».</i>
Temps 2 Analyse experte du récit d'expérience produit par PE	Le chercheur analyse le récit en trois temps distincts : <ul style="list-style-type: none"> • Analyse sémantique à l'aide du logiciel TROPES • Création d'une carte heuristique structurant les idées développées dans le récit d'expérience • Annotation du récit à l'attention de Stéphanie
Temps 3 Transmission à PE du récit annoté par le chercheur	Stéphanie (PE) reçoit son récit annoté une semaine avant l'entretien de co-explicitation
Temps 4 Conduite d'entretien sur la base du récit annoté	Enregistrement audio de l'entretien de co-explicitation Transcription de l'intégralité des échanges (verbatim)
Temps 5 Analyse du verbatim de co-explicitation	Le chercheur analyse le corpus recueilli sous deux aspects : <ul style="list-style-type: none"> • Analyse sémantique des paroles de Stéphanie à l'aide du logiciel TROPES au regard du champ lexical de la collaboration • Analyse des paroles de Stéphanie au regard des quatre critères retenus pour décrire la dimension intentionnelle du schème

Méthodologie d'analyse des données

Les trois types de données sont traités d'un point de vue sémantique dans un premier temps avec l'appui du logiciel d'analyse textuelle TROPES¹³, puis en référence à la grille d'analyse élaborée (cf. *supra*). La préparation de l'entretien de co-explicitation sur la base du récit d'expérience de Stéphanie s'est enrichie d'une carte heuristique permettant au chercheur de visualiser des mises en lien d'éléments du discours, ceci afin de l'aider à annoter le récit d'expérience et mener l'entretien. Les outils utilisés et la démarche d'analyse adoptée sur l'ensemble du corpus sont, ci-après, décrits et

¹³ Le logiciel TROPES prend appui sur les travaux de Rodolphe Ghiglione, psychologue, fondateur et directeur du Groupe de Recherche sur la Parole (GRP) du laboratoire de recherche en psychologie sociale de l'Université de Paris 8. <http://www.tropes.fr/>.

illustrés : 1- le logiciel TROPES ; 2- la carte heuristique ; 3- le récit d'expérience annoté par le chercheur ; 4- la grille d'analyse de la dimension intentionnelle du schème évoquée plus haut.

5.1. L'analyse sémantique des propos tenus par PE, à l'aide de l'outil TROPES

Le logiciel d'analyse textuelle, TROPES, est utilisé sur trois corpus de données différents : le récit d'expérience, les propos tenus au cours de l'entretien de co-explicitation et ceux extraits du temps de co-élaboration d'une séquence de sport collectif. Dans tous les cas, il permet de définir les *univers de référence* contenus dans le discours de Stéphanie sous la forme d'*éléments sémantiques* significatifs et d'en donner une lecture dynamique d'apparition et de mise en réseau. Cette utilisation simple du logiciel, sans programmation particulière, met en évidence l'évolution des pronoms personnels utilisés dans le récit d'expérience (cf. les résultats de l'étude). Les deux autres discours ont été soumis à une recherche systématique des marqueurs de la collaboration à l'aide de ce même logiciel.

5.2. L'élaboration d'une carte heuristique au service d'une réorganisation du discours

La carte heuristique¹⁴ est avant tout un outil pour le chercheur. Elle permet, partant d'un récit linéaire, d'associer des mots afin de visualiser des informations et des relations, sémantiques ou hiérarchiques, entre différentes parties du discours. En abandonnant la linéarité du récit, la carte heuristique offre alors une vue d'ensemble des idées contenues dans le discours en les inscrivant dans une organisation évolutive comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

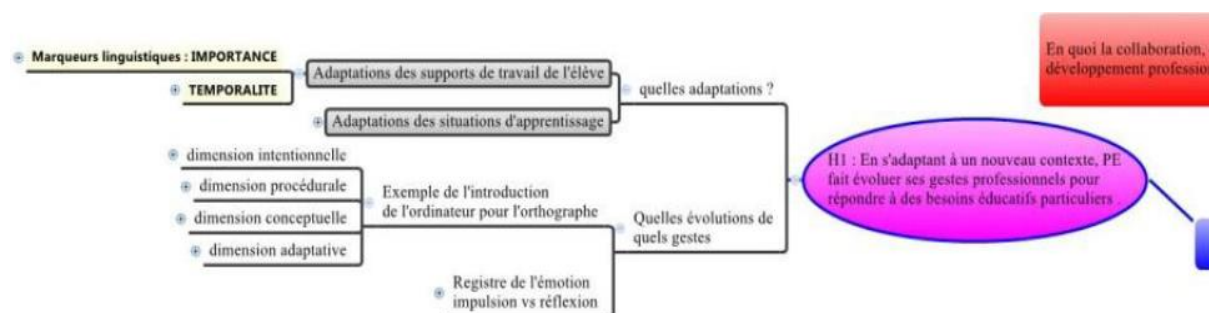


Figure 3 : Illustration de la construction de la carte heuristique.

Dans le cas présent, la carte heuristique s'articule autour de deux noyaux centraux correspondant aux deux principales hypothèses explorées.

¹⁴ <http://www.creativite.net/mind-mapping-mind-map-tony-buzan-12>

5.3. L'annotation par le chercheur du récit d'expérience

L'annotation du récit d'expérience est un élément du dispositif de co-explicitation. Elle amorce la posture réflexive attendue chez l'enseignante en amont de la rencontre avec le chercheur et, ce faisant, crée les conditions favorables à une réélaboration de sa propre pensée (Vinatier, 2009). Les annotations, tout comme la carte heuristique, se réfèrent aux hypothèses de recherche. Le plus souvent formulées sous la forme interrogative, elles visent à impulser l'explicitation de l'activité lors de l'entretien, conformément à une approche compréhensive des pratiques enseignantes (Vinatier, *ibid.*), comme l'illustre l'extrait reproduit ci-dessous :

<p>Il a donc fallu ruser. Je ne soupçonnais alors pas à quel point cette « ruse » allait changer ma pratique de classe au quotidien [EB1].</p> <p>90 L'école étant équipée d'une classe numérique portable, la ruse était simple : puisque L. ne voulait pas être <i>différente des autres</i> (selon ses propres mots) en travaillant sur un ordinateur, elle allait être comme les autres en travaillant sur un ordinateur [EB2]</p> <p>Je me suis donc mise à faire une séance d'orthographe tous les lundis matin sur support numérique [EB3] .</p> <p>95 PS est alors intervenue une nouvelle fois pour m'aider dans cette démarche en configurant une session de l'ordinateur de la classe accessible pour L.</p> <p>Le groupe d'élèves s'est approprié d'une manière remarquable cet outil [EB4], gagnant chaque semaine en efficacité pour se connecter, retrouver, ouvrir, modifier, imprimer et</p> <p>100 enregistrer le document de travail.</p>	<p>Commentaires :</p> <p>[EB1] : Quelle pratique professionnelle ?</p> <p>[EB2] : C'est ton intention, ton but. Par quoi a-t-elle été générée ? De l'adaptation du support individuel on passe à l'adaptation réfléchie d'une situation d'apprentissage pour la classe entière.</p> <p>[EB3] : Tu gardes ton objectif d'apprentissage (orthographe) mais tu modifies la façon d'y parvenir. Concrètement, avant tu faisais comment et avec l'outil numérique comment fais-tu ?</p> <p>[EB4] : C'est donc une variation du support qui entraîne une modification de la situation pédagogique.</p>
--	---

Figure 4 : Exemple d'annotations portées par le chercheur sur le récit d'expérience

5.4. La mise en évidence des éléments de discours relatifs à la dimension intentionnelle du schème

Tous les dires de Stéphanie, relatifs à la préparation de sa classe - ceux émanant du récit d'expérience comme ceux exprimés lors de l'entretien - ont fait l'objet d'une seconde analyse visant une mise en lumière des modifications apportées dans l'organisation de son activité. Cette analyse a pris la forme d'un tableau à deux dimensions (cf. extrait tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2 : Illustration de la démarche d'analyse mise en œuvre

Éléments de la composante intentionnelle	Corpus analysé	Début d'année	Fin d'année
PE prend-elle en compte les caractéristiques particulières de la situation mais aussi des possibilités du sujet ?	Récit	<p>32 : je n'ai pas ressenti le besoin d'adapter les documents les premiers jours</p> <p>35 : quelle contrainte de penser à cela à chaque fois !</p>	<p>106 : nous avons logiquement opté pour la tablette</p> <p>121 : ces questions comportant de multiples images en couleurs, j'ai fait le choix de les faire réaliser par tous les élèves sur ordinateur</p> <p>95 : il n'allait pas suffire de retaper et d'agrandir le texte comme nous le faisons d'habitude.</p>
	Entretien de co-explicitation	<p>31 : les outils numériques, elle (Léa) m'a obligée à m'y mettre</p> <p>91 : c'est (PS) qui m'a déchargée de ce temps-là au départ (l'adaptation des documents)</p>	<p>39 : elle (Léa) ne veut pas d'ordi, et bien on va mettre tout le monde sur ordi !</p> <p>59 : le fait qu'on en parle et tout ça, ça te donne la motivation pour trouver des solutions. C'est ça ! J'aurais été toute seule avec Léa, si ça se trouve j'aurais fait classe comme d'habitude. C'est une évidence même !</p> <p>55 : une fois j'ai appelé (PS) au téléphone (à propos de lecture de BD). Du coup, j'avais fait des recherches après en fonction de ça.</p> <p>59 : c'est aussi (PS) qui a provoqué mon anticipation puisqu'on en a parlé avant les vacances.</p> <p>89 : je vais avoir plus de réflexion sur la clarté des supports etc.</p> <p>91 : une fois que tu commences à anticiper, que tu as l'habitude, tu vas plus vite (adaptation des supports)</p> <p>159 : on est arrivé à la rentrée en disant toutes les deux (PE et PS) : « j'ai trouvé la solution ! »</p>

Les descripteurs retenus pour rendre compte d'une modification du schème réduit ici à sa composante intentionnelle en termes de buts, sous-buts, anticipation et planification schème (cf. *supra*) sont pensés sur l'année scolaire dans une temporalité en deux temps (début / fin). Ce type de traitement a été conduit sur l'ensemble du corpus. C'est la modalisation lisible à travers l'utilisation des temps de conjugaison et des adverbes qui nous permet de nous situer sur l'axe temporel.

Les principaux résultats de l'étude

L'évolution du niveau de réponses adaptatives aux besoins éducatifs particuliers de Léa est perceptible. L'analyse de l'entretien de co-explicitation, avec l'appui du logiciel TROPES rend compte de la transformation du schème de Stéphanie au regard des modifications de sa composante intentionnelle et d'une intensification de la collaboration entre les deux enseignantes installant un réel

co-enseignement (Toullec-Théry & Marlot, 2015). Ces éléments sont corroborés par l'analyse du verbatim relatif au temps de co-élaboration d'une séquence de sport collectif. L'activité de Stéphanie évolue ainsi sur l'année selon trois niveaux de réponses apportées aux besoins spécifiques de Léa : des adaptations pensées exclusivement pour l'élève en situation de handicap ; des adaptations pensées pour l'élève en situation de handicap, mais qui vont profiter à tous les élèves de la classe ; des situations choisies de manière à ce que l'élève ne soit plus en situation de handicap.

6.1. Les adaptations sont pensées exclusivement pour l'élève en situation de handicap

En début d'année scolaire, la présence de Léa est vécue comme une contrainte impliquant des obligations et une surcharge de travail. Stéphanie suit les directives ministérielles, mais ne perçoit pas les besoins de l'élève. Elle s'en tient à mettre en œuvre les conseils, indications d'Elodie en termes de compensations simples telles que l'utilisation de supports individuels lorsqu'un support collectif est utilisé, car Léa ne voit pas le tableau, l'oralisation systématique des écrits du tableau, et plus généralement, l'utilisation privilégiée de l'oral sur l'écrit ou le recours à des codages simples pour limiter la quantité d'écriture à produire. Léa a également le droit de se déplacer dans la classe au plus près de l'information et enfin, de bénéficier de textes et de tous supports visuels adaptés à sa capacité visuelle, même s'il est vrai que ces adaptations restent difficiles sans anticipation suffisante.

C'est souvent en démarrant la séance avec tous les élèves de la classe que Stéphanie prend conscience du caractère inadapté du support proposé à Léa et c'est Elodie qui en assure l'adaptation, *in situ*, en fonction des obstacles rencontrés par Léa. Stéphanie observe alors ces ajustements et, à l'issue de la séance, les deux collègues reviennent sur la nature des obstacles rencontrés par l'élève et évaluent ensemble la pertinence des solutions proposées, voire même en élaborent d'autres *a posteriori*, anticipant de la sorte les adaptations à venir. Au fil des mois, Stéphanie se pense de plus en plus capable de répondre aux exigences et reconnaît « *avoir plus de réflexion sur la clarté des supports [et] une fois que tu commences à anticiper, que tu as l'habitude, tu vas plus vite* » (extrait de l'entretien de co-explicitation).

6.2. Les adaptations sont pensées pour l'élève et sont utilisées par le groupe classe

Ce n'est que dans un second temps, au deuxième trimestre, que Stéphanie réussit à penser les besoins spécifiques de Léa de façon plus intégrée en concevant des adaptations profitables à tous les élèves. Pour les situations de lecture notamment, la conception des documents évolue considérablement. L'attention portée à l'organisation de la page et sa présentation est peu à peu transposée à tous les documents destinés aux élèves, voire même aux parents. Ainsi, la notion même de contrainte a muté, les supports adaptés deviennent supports de référence pour toute la classe. Cette systématisation est porteuse d'une conception nouvelle des exigences du métier dès lors que Stéphanie conçoit aujourd'hui tout document en fonction de critères de lisibilité pour tous, alors qu'elle n'y songeait pas auparavant. Elle considère même que cette réflexion sur la qualité du support proposé aux élèves devrait faire partie de la formation initiale des professeurs des écoles : « *Ce qui me fait sourire c'est à quel point ce que tu me donnais comme conseils, je l'ai intégré et j'y pense dans d'autres cadres. Cette question de présentation des documents, la clarté de lecture (...) La qualité des supports ! (...) Mais c'est vrai qu'avec le travail qu'on a fait ensemble, je fais peut-être plus attention à la police de caractère, ces choses-là. Tu vois, l'interligne, la clarté* » (extrait de l'entretien de co-explicitation).

Le troisième niveau de réponse de Stéphanie s'inscrit dans la lignée de la pédagogie universelle (universal design for learning) dès lors qu'on observe la mise en œuvre d'une « *planification centrée sur la prise en compte de la diversité* » (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011, p. 90).

6.3. La situation est pensée pour que l'élève ne se sente pas en situation de handicap

Dès le premier trimestre, Stéphanie entame une réflexion approfondie sur des situations pédagogiques à proposer à l'ensemble de ses élèves. Son intention alors n'est plus seulement d'adapter un support pour que Léa atteigne un objectif pédagogique mais bien de concevoir des séances où la situation en elle-même puisse répondre aux besoins particuliers de l'élève, qu'elle identifie de mieux en mieux. Nous retiendrons ici deux exemples : l'un dans l'utilisation de l'outil numérique et l'autre dans le projet d'éducation physique évoqué plus haut.

6.3.1. La classe numérique mobile pour tous les élèves

Stéphanie conçoit une tâche de compréhension de lecture d'album sous forme d'un questionnaire intégrant des images en couleurs. Elle envisage des photocopies noir et blanc pour la classe et un travail sur ordinateur pour Léa afin qu'elle bénéficie de la qualité des images en couleur. Mais Léa refuse l'ordinateur pour ne pas se démarquer des autres élèves. Stéphanie, qui a conscience du petit plus qu'apporterait à Léa l'usage de l'ordinateur, décide de « ruser » en ayant recours à la classe numérique mobile présente dans l'école : « *puisque Léa ne voulait pas être différente des autres en travaillant sur un ordinateur, elle allait être comme les autres en travaillant sur un ordinateur* » (Extrait du récit d'expérience). Comme les Grecs avant elle avec la *mêtis*, ou encore Rousseau dans *L'Émile*, elle va utiliser la ruse, de façon ponctuelle et bienveillante, afin de faciliter la coopération pédagogique et désamorcer le refus de l'élève. En inventant des solutions pédagogiques originales et inattendues, la ruse amène à changer le regard des élèves sur le travail scolaire et à stimuler leur motivation (Guégan, 2008).

Partant de là, des séances régulières sur support numérique ont été instaurées, de manière à permettre à tous les élèves de s'approprier l'outil et de gagner en compétence : « *Je me suis donc mise à faire une séance d'orthographe tous les lundis matin sur support numérique (alors que cette séance hebdomadaire était prévue dans le cahier pour tous). Le groupe d'élèves s'est approprié d'une manière remarquable cet outil, gagnant chaque semaine en efficacité pour se connecter, retrouver, ouvrir, modifier, imprimer et enregistrer le document de travail. Puis, nous nous sommes mis à écrire les autodictées, les problèmes et tout un tas de petits exercices. Parfois, Léa était seule à utiliser l'ordinateur. Aucune remarque ni de sa part, ni de celle des autres. L'outil était adopté.* » (Extrait du récit d'expérience).

De la même manière, le questionnaire de compréhension de lecture proposé à tous sur support numérique a, au-delà du bénéfice de la couleur, permis le réinvestissement des compétences numériques (sélectionner, déplacer...). Stéphanie précise à ce propos : « *On l'a modifiée [la situation d'apprentissage] pour tout le monde, mais je savais que c'était des modifications positives. Je ne soupçonnais alors pas à quel point cette « ruse » allait changer ma pratique de classe au quotidien !* » (Extrait du récit d'expérience). C'est à la suite de cette première adaptation de situation réussie que les deux enseignantes ont réitéré la démarche pour préparer et conduire ensemble une séquence de jeux collectifs avec ballon.

6.3.2. Une séquence d'EPS pour apprendre à jouer au torball

Comme précisé plus haut, la séquence de torball fait l'objet d'un temps de préparation commun, en réponse à un épisode déstabilisant pour Stéphanie : alors qu'elle propose une situation de jeux de ballon à toute la classe, elle se rend compte *in situ* que Léa est dans l'incapacité d'y participer. Ce manque d'anticipation a été le déclencheur d'une activité réflexive et marquera une réelle prise de conscience de la pertinence de penser autrement les situations d'apprentissage pour tous les élèves, et non plus seulement en termes de compensation pour Léa.

Ce qui se joue alors dans les échanges entre les deux professionnelles à propos de la conception de cette séquence est révélateur de la nature de la collaboration qui s'installe. L'analyse sémantique du verbatim fait apparaître un glissement significatif dans l'utilisation des pronoms personnels dans le discours de Stéphanie, comme l'illustrent les histogrammes reproduits ci-dessous :

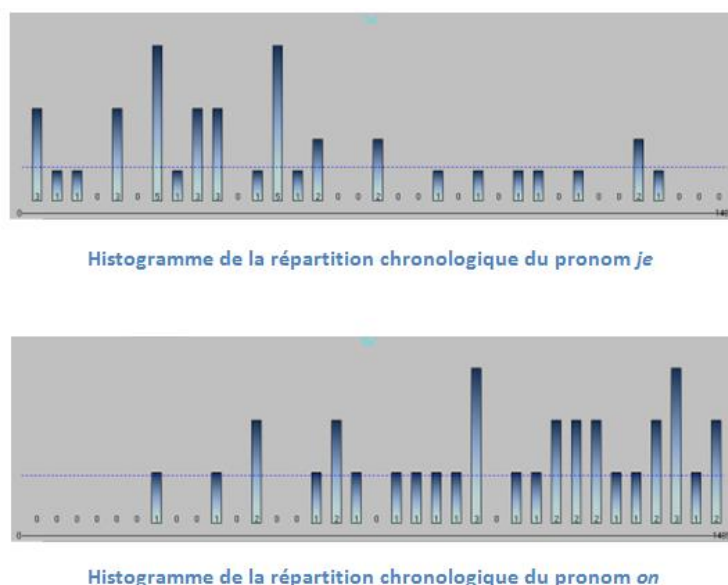


Figure 5 : Mise en évidence du glissement du je au on dans le discours de PE

L'énoncé en « je » majoritairement observé en début d'entretien diminue peu à peu au profit d'un énoncé en « on » : « Si on est plusieurs adultes on peut faire des petits groupes. » ; « Nous on peut faire même plus petit. », « On peut faire deux séances par semaine. ». (Extrait du corpus). Dans ces interactions orales, « on » n'est pas le pronom indéfini, mais est référentiel, substitut du pronom personnel défini « nous » qui est inclusif, on et nous sont donc coréférentiels (Morin, 1978). Ensemble, les deux professionnelles pensent la séquence, font évoluer son organisation, sociale et matérielle. Elles prévoient même de mener les séances de façon conjointe, en deux groupes parallèles : mêmes objectifs et mêmes activités, en référence à la modalité 7 proposée par Toullec-Théry et Marlot (2015)¹⁵. La séquence produite s'est déroulée sur six semaines au rythme de deux séances par semaine. Une rencontre sportive, coanimée, a été organisée avec quatre écoles, autour de la découverte du torball.

¹⁵ Cf. *supra*.

Plus globalement, l'analyse des données met en évidence l'importance de la dimension collaborative dans l'évolution des représentations de Stéphanie quant aux conditions de scolarisation d'un enfant déficient visuel en milieu ordinaire. Les interactions menées avec sa collègue spécialisée, dans le but de répondre aux besoins de Léa, l'ont amenée à développer une réelle compétence « spécialisée » au sens où elle devient capable d'anticiper les besoins d'adaptation des supports et qu'elle dispose de gestes techniques pour les produire seule. Au-delà de ces compétences plutôt techniques, ce dispositif collaboratif vient étayer une activité réflexive intense qui ira jusqu'à modifier radicalement chez Stéphanie, sa manière de concevoir des situations d'apprentissage pour tous les élèves, dépassant ainsi l'idée de compensation induite par la notion même d'élève en situation de handicap.

Pour conclure

Le projet était d'étudier les potentialités d'un dispositif collaboratif, institutionnellement organisé entre un service de soins spécialisé et une école de secteur, dans le cadre de la scolarisation d'une élève malvoyante en milieu ordinaire. L'analyse des données recueillies met en évidence combien la collaboration entre deux enseignantes, l'une spécialisée, l'autre pas, engendre une modification sensible des compétences professionnelles de cette dernière. Alors que Stéphanie parvient peu à peu à mettre les besoins particuliers de Léa au centre de sa pédagogie, elle reconnaît que cette évolution n'aurait pas existé sans l'intervention de sa collègue et qu'elle se serait contentée de la simple adaptation des documents de travail : *« J'aurais été toute seule avec Léa, si ça se trouve j'aurais fait classe comme d'habitude. C'est une évidence même ! »* (Extrait de l'entretien de co-explicitation). Ainsi le développement du pouvoir d'agir, posé comme hypothèse dans cette étude, devient lisible dans cette capacité à anticiper de mieux en mieux les conditions d'une inclusion réussie.

C'est à travers l'engagement collaboratif que les enjeux d'une école inclusive se dessinent au-delà de l'aide spécialisée qui pouvait être apportée en début d'année. La notion d'équipe pédagogique prend ici sens dans une double asymétrie de ressources : Elodie comme personne ressource pour penser les compensations et adaptations spécifiques aux situations de handicap ; Stéphanie comme personne ressource pour penser l'organisation collective des apprentissages de la classe. Dans cette étude, les gestes professionnels de l'enseignante de la classe ont évolué au-delà de la réponse aux besoins particuliers de l'élève. L'implication des deux professionnelles vers une collaboration sur l'année scolaire a engendré une orientation du pouvoir d'agir de l'enseignante de la classe vers la pédagogie universelle, en anticipant et en mettant en œuvre différentes modalités et situations d'apprentissages afin de prendre en compte la diversité de ses élèves. Pour autant, plusieurs questions restent à explorer pour approfondir la recherche.

Le dispositif étudié reste sans doute marginal. Le binôme observé fonctionne particulièrement bien. Est-ce toujours le cas ? Quelles sont les conditions requises pour que cela soit ? Il s'agit ici de deux enseignantes. Or, sur l'ensemble du territoire français, la plupart des SESSAD dispose de personnel paramédical, souvent éducateur spécialisé et de fait non enseignant. Que se joue-t-il dans ce cas de figure entre les deux acteurs de l'inclusion scolaire ? Observe-t-on un même type de collaboration ? Pourrait-on imaginer des résultats similaires en termes de développement du pouvoir d'agir de Stéphanie ? Ces questions se posent également en ces termes dans le cas plus couramment rencontré dans le système français, d'accompagnement d'élève en situation de handicap par un

Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (AESH)¹⁶. Le fait qu'en France notamment, la spécialisation des professeurs des écoles se fonde sur une expérience et des compétences professionnelles acquises en premier lieu en milieu ordinaire, engendre probablement des collaborations de nature différente que celles menées avec d'autres partenaires de l'inclusion. Nous pourrions nous attendre à ce que les échanges entre collègues enseignants partageant une même culture pédagogique soient davantage porteurs de développement du pouvoir d'agir professionnel. Les propositions d'aménagement faites par la personne-ressource tiendraient davantage compte des contraintes inhérentes à une conduite de classe entière, favorisant en cela l'appropriation par la collègue non spécialisée. Voici une hypothèse qui mériterait d'être explorée.

D'autre part, on peut se demander jusqu'où la collaboration avec une personne-ressource s'avère nécessaire pour réaliser le projet de l'école inclusive. Ne pourrait-on pas envisager cette collaboration comme une situation nouvelle d'apprentissage du métier de professeur des écoles ? Il s'agirait alors de penser des formes diversifiées d'accompagnement en termes d'étayage et de transfert de responsabilité (Rogoff, 1990 ; Vannier, 2012b, 2013).

Enfin, le choix a été fait de focaliser sur le développement de la collègue non spécialisée. Or, il est peu probable que les effets positifs observés soient à sens unique. Qu'en est-il du développement du pouvoir d'agir de la collègue spécialisée ? La question reste posée, car le corpus ne permet pas aujourd'hui de traiter ce double point de vue. Sans doute serait-il intéressant de penser une étude complémentaire conduite cette fois par un chercheur non impliqué directement, et qui pourrait, à ce titre, concevoir un recueil de données quasi symétrique : deux récits d'expérience, deux entretiens de co-explicitation assortis d'enregistrements de temps de collaboration en amont de l'intervention dans la classe, mais aussi pourquoi pas en situation de co-enseignement.

Avec nos sincères remerciements à Stéphanie Chaduteau-Gazeau, professeure des écoles, pour sa contribution tout autant enthousiaste qu'enrichissante. L'étude présentée ici lui doit beaucoup.

¹⁶ Cf. circulaire n° 2014-083 du 8-7-2014. En ligne <http://www.education.gouv.fr/>.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1991). *L'implication*. Récupéré à : <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/>
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57(1), 65-78.
- Benoît, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et Psychanalyse, Université Paul Valéry) Récupéré à : https://hal.inria.fr/file/index/docid/958867/filename/2014_benoit_arch.pdf.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, 39 (2), 87-104. Récupéré à : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf>
- Bidou, E., (2014). *Scolariser un élève à besoins particuliers : incidence d'une collaboration sur les gestes professionnels* (Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation non publié, Université de Nantes).
- Bruner J.S. (1983). *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation* (1^{re} éd.). Paris : Anthropos.
- Guégan, Y. (2008). *Les Ruses éducatives. 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Paris : ESF.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L. & Gray, P., (2009) Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (1), 151-168.
- Hatwell, Y. (2003). Le développement perceptivo-moteur de l'enfant aveugle. *Enfance*, (55)1, 88-94.
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Morin, Y.C. (1978). Interprétation des pronoms et des réfléchis en français. *Cahier de linguistique*, 8, 337-375. Récupéré à <http://id.erudit.org/iderudit/800071ar>
- Pastré, P. (1994). Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences, *Performances humaines et techniques*, 71, 21-28.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance : Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard.
- Rogalski J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: University Press.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2015). Quelles incidences ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? *Rapport du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »*. Récupéré à <http://www.education.gouv.fr/cid93796/rapport-du-comite-national-de-suivi-du-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes.html>

- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.
- Vannier, M.P. (2012a). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. Dans I. Vinatier (dir.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (p. 117-150). Toulouse : Octarès.
- Vannier M-P. (2012b). Pour une transposition du concept d'étaillage : du contexte expérimental à une définition opératoire en situation d'apprentissage scolaire. Dans C. Berzin, (dir.), *Conceptions des jeunes enfants et premiers apprentissages scolaires - Recherche et perspectives pédagogiques* (p. 123-132). Université de Picardie Jules Verne / Laboratoire CLEA.
- Vannier M-P. (2013). Enrôlement et transfert de responsabilité : des conduites mises en œuvre aux buts poursuivis. Dans M. Hersant et C. Morin (dir.), *Complexité des pratiques enseignantes en mathématiques : expérience, savoir et normes en mathématiques* (p. 133-155). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2013). Qu'est-ce que la pensée ? *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63(3), 277-299.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., (2012). *Réflexivité et développement professionnel : Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octarès.

Chapitre 5 :

Repérer les décrocheurs et/ou réformer l'institution qui les produit?

Comment de futurs enseignants se forment au « décrochage »

Philippe Bongrand

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire ÉMA - École, Mutations, Apprentissages - EA 4507

philippe.bongrand@u-cergy.fr

<http://www.u-cergy.fr/fr/plugins/mypage/mypage/content/pbongrand.html>

Résumé

Dans un contexte où les politiques publiques suggèrent de « former les enseignants » pour lutter contre le décrochage, ce chapitre étudie la conception et la mise en œuvre, en France, d'une séance ponctuelle de formation initiale d'étudiants en master d'enseignement des voies professionnelles et technologiques des lycées. Lors de cette séance, adossée à la notion théorique de « processus », des étudiants analysent les facteurs en cause dans les témoignages d'anciens décrocheurs, puis identifient des leviers par lesquels, comme futurs enseignants, ils pourront concourir à la lutte contre le décrochage. L'étude des productions écrites des étudiants illustre des tensions auxquelles formateurs et apprenants sont exposés en envisageant ainsi le décrochage : tension entre les postures d'analyse et d'action, tension entre les échelles individuelles et institutionnelles, tension entre les logiques critiques et réformatrices.

Mots-clés

Décrochage, Formation initiale, Didactique des sciences sociales, Processus, Mise en œuvre des politiques publiques, France

Introduction

Les travaux de recherche sur les élèves quittant le système éducatif sans qualification ont principalement porté en France, depuis le début des années 2000, sur la définition et le nombre des individus concernés, sur leurs trajectoires, ainsi que sur la construction sociale, politique et scientifique du problème — le « décrochage » ou la « déscolarisation » (Bernard, 2015). Ces travaux, comme de nombreuses études non universitaires, ont également pris pour objet les actions ou structures spécifiques de prise en charge des décrocheurs (Berthe & Zaffran, 2014 ; Boudesseul, 2013). En revanche, la mobilisation de ces travaux en formation initiale des enseignants a été moins frontalement étudiée.

Les pouvoirs publics envisagent pourtant actuellement la formation au décrochage comme un moyen de résoudre le problème. Un récent rapport d'évaluation, après avoir déploré que « *les enseignants sont, de manière générale, encore peu impliqués dans les projets de lutte contre le décrochage notamment parce qu'ils ne sont pas formés à cette problématique* », estime qu'« *une prise en compte du décrochage dans la formation initiale et continue des acteurs, et en particulier des enseignants, constituerait un puissant levier pour une prévention efficace* » (Ministère de l'Éducation nationale et Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, 2014, p. 50 et 52). Tirant parti de ce rapport, le dernier plan national de lutte contre le décrochage, engagé en novembre 2014, comporte, parmi vingt-deux mesures, l'« *inscription au plan national de formation initiale et continue de tous les personnels d'un module spécifique sur le décrochage* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014 ; Weixler & Soudoplatoff, 2015). Au plan européen, l'inscription de la lutte contre le décrochage dans le programme-cadre de recherche Horizon 2020 (2014-2020) suscite également des ressources spécifiquement destinées à la formation, à l'exemple du projet TITA¹. Au plan local sont proposés depuis plusieurs années des stages, dont certains semblent même avoir connu une sorte d'engouement (Nadot & Guignard, 2005).

L'efficacité de la formation comme instrument de lutte contre le décrochage ne va cependant pas de soi. Faire connaître aux (futurs) professionnels des travaux qui se concentrent sur l'échec du système scolaire à atteindre ses objectifs de réussite pour tous ne risque-t-il pas de les placer face à des constats ou sentiments d'impuissance ? Ce risque ne serait-il pas d'autant plus important que les formations professionnelles, dans un contexte universitaire, s'appuient sur des travaux universitaires dont une partie ne vise pas directement la préparation professionnelle ? La réflexion pédagogique tout autant que l'étude des politiques de lutte contre le décrochage peuvent dans cette perspective gagner à étudier les modalités concrètes d'élaboration et de réception de ces formations.

Pour contribuer à la réflexion sur les enjeux, contraintes, modalités et écueils possibles de la formation au décrochage, ce chapitre analyse de manière critique la conception et la mise en œuvre, par l'auteur, dans une ESPÉ française, d'un scénario de formation. La première partie du chapitre en explicite le contexte institutionnel d'élaboration, qui a prêté à privilégier une approche du décrochage en termes de « processus ». La deuxième partie décrit le scénario de formation ainsi que les modalités d'enquête sur sa mise en œuvre. Les deux parties suivantes s'appuient sur les écrits produits par les étudiants au cours de la séance afin d'observer, d'une part, comment ils s'approprient la notion de

¹ Team cooperation to fight early school leaving, Training, Innovative Tools and Actions, <http://titaproject.eu>.

processus, puis, d'autre part, comment ils se projettent comme acteurs de la lutte contre le décrochage.

Former au décrochage dans une perspective simultanément universitaire et professionnelle

Le 21 novembre 2014, lors d'une conférence de presse, la ministre française de l'Éducation nationale présente le plan « *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire* »². En annonçant que la lutte contre le décrochage passera par la formation, elle met notamment en jeu les établissements chargés de la formation initiale des enseignants — les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ). La mesure se trouve alors prise dans les problématiques propres à ces établissements, dont la création est récente et les premiers pas, hésitants. Les modalités d'une formation au décrochage doivent en particulier poursuivre la double ambition — qui peut s'avérer être double contrainte — universitaire et professionnelle des ÉSPÉ. Une manière de l'endosser peut alors consister à adopter une approche en termes de « processus » de décrochage.

2.1. Tensions d'une formation universitaire et professionnelle

Créées en 2013, les ÉSPÉ constituent un jalon de la tendance, engagée en France depuis les années 1980 au moins, à l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants. Cette tendance conduit à associer des objectifs et contenus de formation dont la pluralité est susceptible en pratique, sinon en théorie, de susciter des tensions.

Les objectifs de formation (ici au décrochage) consistent à informer (ici, par exemple : faire connaître les objectifs et les modalités du plan ministériel contre le décrochage), à former à l'analyse (déconstruire la notion de décrochage, expliquer et comprendre des parcours de décrocheurs) et à préparer à l'action (faire acquérir des compétences professionnelles de prévention et prise en charge du décrochage). Ces différents objectifs de formation sont tous légitimes dans les ÉSPÉ, où les apprenants sont étudiants, fonctionnaires et/ou professionnels. Ces objectifs sont, en principe, compatibles. D'une part, ils peuvent être poursuivis parallèlement : les enseignements des ÉSPÉ peuvent être conçus suivant des modalités pédagogiques diversifiées (*e.g.* cours magistraux, travaux dirigés, séances d'analyses de pratiques), dispensés par des formateurs aux identités ou expertises plurielles (intervenants institutionnels, enseignants-chercheurs, professionnels expérimentés) et programmés à des moments distincts (en particulier en distinguant la première année de master, où les étudiants qui préparent les concours de recrutement ne sont que marginalement en stage de pratique professionnelle, et la deuxième année de master, postérieure à la réussite au concours, où les étudiants sont professeurs-stagiaires à mi-temps). D'autre part, ces objectifs de formation peuvent être poursuivis simultanément. Suivant la demande du législateur, les ÉSPÉ doivent former des praticiens réflexifs par la voie de l'alternance, en présumant que savoirs pratiques, savoirs théoriques

² Le dossier de presse est archivé sur le site web du ministère à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html>. Le plan fait ensuite l'objet d'une communication en conseil des ministres, le 26 novembre 2014, cf. <http://www.education.gouv.fr/cid84185/communication-en-conseil-des-ministres-la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>.

et stages en situation se nourrissent mutuellement³. Sur le plan des modalités pédagogiques, les ÉSPÉ sont encouragées à recourir à des enseignements combinant les différentes compétences et objectifs, par exemple en organisant de « *grands événements fédérateurs* » ou en recourant à des « *démarches de projets* », à des « *portfolio* » ou à des « *études de cas complexes* »⁴. Si la diversité de ces objectifs n'implique donc pas nécessairement qu'ils entrent en tension, les premières évaluations par les pouvoirs publics suggèrent pourtant que les agents de la mise en œuvre, comme s'ils y trouvaient des alternatives, poursuivent ces objectifs inégalement (IGEN et IGAENR, 2014, 2015 ; Ménard, 2016).

Pour des contenus de formation non disciplinaires qui, tel le décrochage, relèvent du « tronc commun » de la formation en ÉSPÉ, plusieurs contraintes, interdépendantes, peuvent en effet conduire à sélectionner plutôt qu'à concilier les objectifs de formation. Premièrement, la formation explicitement consacrée à une thématique donnée peut, en pratique, être circonscrite à un très faible volume horaire. De fait, enseigner la liste complète des contenus de formation initiale en ÉSPÉ peut apparaître « *presqu'impossible* » compte tenu de son ampleur (Ménard, 2016, p. 43). Sans doute cette contrainte est-elle redoublée pour les commandes que le ministère adresse aux ÉSPÉ non pas dans le cadre et la temporalité de la contractualisation pluriannuelle, mais au fil de plans d'action et de communication successifs. En l'espèce, alors que le plan ministériel d'action de novembre 2014 demande aux ÉSPÉ de former au décrochage, la note ministérielle qui, en juin 2015, guide la conception du tronc commun dans les ÉSPÉ, n'utilise pas le terme « décrochage ». Dans le cours étudié ci-dessous, la formation explicitement consacrée au décrochage représente une séance unique de trois heures. Deuxièmement, les formateurs des équipes pluricatégorielles des ÉSPÉ, souffrant dans le contexte de réforme d'un « *brouillage identitaire* » (Pérez-Roux, 2012), ne se sentent pas également tenus ou compétents à endosser, à leur échelle, tout ou partie des objectifs de formation. Suivant leurs choix ou compétences, ils aborderont plutôt les politiques ou l'histoire du décrochage, les dispositifs ou pratiques de raccrochage, l'expérience subjective des élèves ou le dénombrement des absentéistes, en mobilisant des rapports très variables aux pratiques professionnelles, aux prescriptions réglementaires, aux savoirs universitaires et, surtout, aux liens que ces pratiques, prescriptions et savoirs entretiennent (Baluteau, 2005 ; Morel, 2014). Or, troisièmement, si ces contraintes pouvaient théoriquement être surmontées par la coordination des enseignements, de fait, les ÉSPÉ elles-mêmes semblent avoir mis en place les enseignements transversaux sous forme de successions de modules « *disparates* », « *morcelés* », constitutifs parfois de « *patchwork inintelligible* » (IGEN et IGAENR, 2014, 104-105 ; IGEN et IGAENR, 2015, p. 23-24), ceci malgré la mise en garde explicite de l'administration centrale du ministère contre « *une approche exhaustive d'enseignements spécifiques [qui] aboutit à un émiettement peu formateur* »⁵. La mise en place d'une doctrine pédagogique n'apparaît pas non plus fluide : l'universitarisation de la formation est à ce jour une dynamique complexe que divers ajustements — dont certains souhaités ou suscités par les rapports d'évaluation cités — continuent

³ Cf. Le dossier de presse « Lancement des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Séminaire préparatoire. Lundi 1er juillet 2013 », en ligne sur le site web du ministère de l'Éducation nationale : http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/58/6/2013_ESPE_dpresse_259586.pdf

⁴ Suivant les propositions de la note de service « La mise en œuvre du tronc commun de la formation initiale des enseignants et personnels d'éducation » co-signée par les trois directrices générales des Ressources humaines, de l'Enseignement scolaire, et de l'Enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, 30 avril 2015, p. 4.

⁵ Ibid.

d'animer. Par exemple, si, d'après les textes réglementaires, les formations en ESPÉ, qui « *articulent des enseignements théoriques et pratiques* » avec des stages, sont « *progressives et intégrées* »⁶, de fait, une entrée trop « *théorique* » des enseignements dits « professionnels » leur est reprochée (Ménard, 2016, p. 44-45) — retrouvant ici les critiques que les étudiants opposaient déjà à la formation avant sa réorganisation par les ESPÉ (Périer, 2014, p. 133-138 ; van Zanten & Rayou, 2004, p. 77-98).

Par conséquent, et *a minima* en raison du contexte transitoire de mise en œuvre des ESPÉ, malgré une doctrine qui pourrait sembler intégrée, il semble à la fois probable et inconfortable de devoir parfois hiérarchiser ou sélectionner parmi les perspectives universitaires et professionnelles. Le thème du « décrochage scolaire » se prête à cette diversité d'approches, et peut donc en activer les tensions. Le scénario de formation examiné ci-après se comprend dans ce contexte.

2.2. Une perspective apparemment partagée par les politiques et les recherches : le décrochage comme processus

L'approche du décrochage comme « processus » présente l'intérêt d'apparaître explicitement dans des recherches et, simultanément, dans les discours de politiques publiques que les enseignants doivent mettre en œuvre. Elle permet ainsi d'espérer concilier connaissances savantes et informations réglementaires et donc, à un certain égard, de former les étudiants des ESPÉ dans une double perspective universitaire et professionnelle. En quoi consiste cette approche processuelle ?

Du côté des recherches françaises en sciences sociales (Bernard, 2015 ; Feyfant, 2012 ; Thibert, 2013), il s'agit d'une approche plurifactorielle, non déterministe (ou relationnelle) et dynamique (ou historicisée). Pour rendre compte de la situation de déscolarisation d'un individu, cette approche mobilise différents critères (ou « facteurs ») : l'expérience scolaire, le rapport aux études, l'attitude de l'institution et des enseignants, le contexte familial, l'intégration dans des groupes de pairs, etc. Des travaux insistent fortement sur l'absence d'automatisme de chacun de ces critères : c'est dans leurs relations et combinaisons singulières que s'engendrerait le parcours de décrochage. Le coresponsable d'un important programme de recherches, au début des années 2000, estime que cette lecture du décrochage est un acquis commun : « *Ce qui avait été mis en évidence il y a une dizaine d'années à l'occasion du programme interministériel de recherches, c'est ceci : autant on pouvait trouver des causes ou des "facteurs" de décrochage, tant du côté de l'école que de la famille ou du groupe des pairs, autant il était difficile, voire impossible, d'identifier une cause pouvant jouer et l'emporter sur toutes les autres. Ce qui se passe dans un espace de vie de l'élève ou du jeune peut avoir un effet en termes de déscolarisation, ou peut ne pas en avoir selon ce qui se passe au même moment dans les autres espaces* » (Glasman, 2012, p. 11 ; Glasman, 2014). Étudier la conjugaison et la combinaison des dimensions familiales, scolaires ou juvéniles va en pratique de pair avec une approche chronologiquement plus ample : cette approche processuelle « combinatoire » est une approche « historicisée » (Millet & Thin, 2005, p. 10), au sens où elle cherche à décrire et comprendre une situation donnée de décrochage (ou déscolarisation) en en reconstituant la genèse.

⁶ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », *Journal officiel de la République française*, n° 200, 29 août 2013, en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

Certains aspects de ces discours universitaires se retrouvent dans des discours de politiques publiques de lutte contre le décrochage. Au plan européen, dans le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 »⁷, l'« Early school leaving » (ESL) est en effet défini comme « (...) *a multi-faceted and complex problem caused by a cumulative process of disengagement. It is a result of personal, social, economic, education or family-related reasons* » (European Commission, 2013, p. 4). De même peut-on lire, au plan national, la définition suivante : « *Le décrochage est un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Ces deux définitions mobilisent directement le terme de « processus », la première insistant sur les catégories de causes, tandis que la seconde se concentre sur leurs conséquences. Elles accompagnent une posture qui consiste à pointer (donc à assumer) une responsabilité de l'institution scolaire et de ses agents, tout en suggérant que ceux-ci ne peuvent résoudre le problème seuls. À l'affirmation de l'échelon européen : « *Schools play an important role in addressing ESL but they cannot and should not work in isolation. Comprehensive approaches that focus on the root causes of ESL are required to reduce ESL* » (European Commission, 2013, p. 4) fait écho celle du gouvernement français : « *La mobilisation de l'ensemble des acteurs est une condition de réussite de la lutte contre le décrochage. Si le décrochage est d'abord l'affaire de l'école, elle doit nécessairement impliquer les parents et l'ensemble des acteurs qui agissent pour la réussite de tous les élèves* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, p. 13). Ces politiques se situent ainsi à distance de deux positions : il ne s'agit de nier ni le rôle des institutions ni celui des individus, mais de chercher une association entre ces différentes instances. Elles peuvent alors retrouver la préoccupation de travaux de sciences sociales soucieux de convoquer, dans leurs explications, les logiques institutionnelles tout autant que la singularité et l'agence des individus.

Cette proximité des discours scientifiques et politiques, au regard de l'histoire de la notion de décrochage, n'est pas surprenante. La circulation de représentations, connaissances savantes et dispositifs de politiques publiques marque en effet la genèse transnationale du problème depuis les années 1960 (Bernard, 2014 ; Moulin et coll., 2014). De manière significative, le ministère français de l'Éducation nationale présente ses actions en continuité avec les résultats du monde académique : « *Un consensus se dégage de la littérature et de la recherche scientifique pour appréhender le décrochage comme un processus multifactoriel, complexe, comportant des facteurs externes et internes qui interagissent entre eux* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, p. 4).

Postuler ici que recherches et politiques partagent une approche du décrochage en termes de processus est une approximation qui ne doit cependant pas dissimuler que cette approche, répandue dès les années 2000 (Ramognino, 2004, p. 124) et peut-être aujourd'hui dominante, n'est pas l'approche unique du problème. D'après la synthèse bibliographique de P.-Y. Bernard (2015), les approches par processus ne constituent que l'une (ou deux, suivant les acceptions) des quatre principales catégories de travaux disponibles. De plus, l'approche processuelle s'accompagne d'inévitables limites et difficultés, qui peuvent être intellectuelles, pédagogiques ou pratiques. La multiplicité des « facteurs » peut par exemple conduire à une forme de relativisme explicatif (la pluralité ouvrant un espace à des interprétations désordonnées ou non falsifiables) et, au plan politique, à une absence de priorité (donc de politique, le slogan « *tous mobilisés* » revenant à ne

⁷ Pour une présentation de la politique européenne en matière de décrochage scolaire, cf. http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_fr.htm

mobiliser personne en particulier). Du point de vue de la formation des enseignants, privilégier l'approche par processus peut conduire à occulter d'autres approches légitimes, telle la clarification terminologique (Dardier, Laïb & Robert-Bobée, 2013), les enjeux politiques de la construction intellectuelle du problème (Geay, 2008) ou encore les dimensions psychopathologiques du phénomène (Huerre, 2006). C'est sous ces réserves que la suite de ce chapitre présente la conception et la mise en œuvre d'une séance de formation ordonnée à la notion de processus.

Un scénario de formation au décrochage fondé sur l'approche processuelle

C'est dans le contexte évoqué au point précédent que l'auteur de ce chapitre, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation au sein d'une ESPÉ, a été sollicité pour prendre en charge une séance de travaux dirigés de trois heures, auprès de (futurs) enseignants, au sujet du décrochage. Pour y sensibiliser à des connaissances scientifiques en même temps qu'à des préoccupations institutionnelles, le scénario de formation proposé pour cette séance s'est adossé à la notion de processus.

3.1. Présentation synthétique du scénario de formation

Pour les étudiants, au cours de cette séance de trois heures entrecoupée d'une pause de quinze minutes, la principale tâche consiste à répondre par écrit à des questions ouvertes, communiquées par étapes, au sujet de documents. Audiovisuels ou imprimés, ces documents sont soit des témoignages d'anciens décrocheurs, soit des extraits du plan national de lutte contre le décrochage. Proposer de remplir des questionnaires vise à éviter des pratiques magistrales peu formatrices et souvent déplorées par les ex-étudiants. Recourir à des témoignages filmés entend prévenir leur impression, fréquente (Périer, 2014, p. 133, 136), de n'être exposé qu'à des « théories ». Concentrer l'attention sur le témoignage détaillé d'un décrocheur peut de plus sensibiliser à l'analyse de situations professionnelles — que les stagiaires pratiquent de manière plus centrale dans d'autres enseignements (Lopez, Nordmann, Bongrand & Ponté, 2016). Si le travail prescrit est principalement individuel, certaines questions sont abordées collectivement. La formation à la notion de processus réside ici dans la liste de questions à laquelle les étudiants sont confrontés, et non dans la promotion de « solutions ». Le scénario postule ainsi que l'apprentissage peut s'engendrer dans l'endossement, par chaque étudiant, de questions précisément choisies et ordonnées.

Ce scénario poursuit un objectif d'information, les étudiants étant censés acquérir des connaissances sur la politique éducative, et un objectif de formation à l'analyse, les étudiants étant incités à expliquer des cas de décrochage. L'accumulation de témoignages d'élèves peut les sensibiliser à la diversité des formes et trajectoires de décrochage et, partant, contribuer à leur compétence à « (...) *déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles* »⁸. Il s'agit d'un « (...) *scénario de formation à dominante descendante* » qui, cherchant à « (...) *modifier le pouvoir d'agir des débutants en modifiant leurs connaissances* », « (...) *part des connaissances et des*

⁸ Suivant les termes de la grille permettant de vérifier les compétences des professeurs-stagiaires lors de leur titularisation. Cf. « Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier », Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 13, 26 mars 2015, en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

représentations des étudiants et vise à les transformer afin d'en déduire des principes d'actions » (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009, p. 19).

Ce scénario ne comporte pas de présentation formelle de savoirs universitaires : les enjeux théoriques de la notion de processus ne sont pas discutés, et les autres approches universitaires du décrochage ne sont pas mentionnées. Donnant à la pratique professionnelle une place subsidiaire, ce module n'échappe donc pas à la critique, fréquente chez les étudiants, de n'offrir aucune « recette ». Des pistes sont certes suggérées, mais pas sous forme de techniques opérationnelles auxquelles il s'agirait de former. On pourrait voir dans la hiérarchisation de ces objectifs, où l'information institutionnelle domine, l'influence du contexte de préparation au concours de recrutement. On peut également estimer que la discrétion de l'adossement théorique du scénario peut, outre le gain de temps, contourner les réticences — dont il ne s'agit pas de discuter la légitimité — que les étudiants peuvent éprouver relativement à la valeur des savoirs universitaires issus des sciences de l'éducation (Deauvieu, 2009, pp. 183-187).

3.2. Déroulement du scénario de formation

Après avoir explicité l'enjeu de recherche universitaire du cours (justifiant l'abord standardisé de la séance) et garanti l'anonymat des productions écrites des étudiants, la séance s'engage en demandant de répondre en quelques minutes à deux questions de définition, afin de recueillir les prénotions des participants (partie I du questionnaire, reproduit ci-après).

Après un exposé (magistral, pendant une quinzaine de minutes) de la définition du décrochage comme « processus », du nombre de décrocheurs et de ressources bibliographiques, le cours aborde ensuite successivement trois documents, dont la présentation est chaque fois suivie d'un temps de réponse écrite à des questions.

Le premier de ces trois documents, vidéo-projeté, est un film au cours duquel David, jeune homme âgé de l'ordre de 25 ans, narre rétrospectivement certains épisodes de son parcours de lycéen « décrocheur ». Ce film est extrait d'un recueil de témoignages d'anciens élèves du Pôle innovant lycéen, une structure parisienne de prise en charge d'élèves déscolarisés⁹. Au cours d'un montage d'une durée de 18 minutes, David se remémore, entre autres, sa perception de différents établissements scolaires, les raisons pour lesquelles il ne s'y est pas durablement investi, ses relations avec les différents adultes ou encore le sens qu'il attribuait à ses études ou à ses activités professionnelles rémunérées. Son témoignage constitue une explication processuelle : il illustre la plurifactorialité du décrochage en mobilisant différentes causes familiales (lorsqu'il évoque le discours de son entourage au sujet de sa condition de métis), intellectuelles (sa précocité) ou institutionnelles (certaines règles de classe ou procédures d'orientation) ; il illustre le non-déterminisme en évoquant explicitement comment ces différentes causes ont pu interagir (les attentes de ses parents, l'artificialité de son intérêt pour l'école et le découragement face aux difficultés faisaient système) ou bien comment la disparition de certains facteurs n'a pu mécaniquement résoudre le problème (par

⁹ Produit par l'association École et famille et le Pôle innovant lycéen, ce document vidéo figure dans le coffret DVD *Paroles de décrochage*, dont de larges extraits sont accessibles en ligne : <http://parolesdecrochage.blogspot.fr>. Pour une étude de ces témoignages de décrocheurs, cf. Goémé, Hugon et Taburet (2012, pp. 139-154).

exemple le fait de quitter un établissement perçu comme autoritaire) ; enfin, en suivant un fil chronologique, il illustre une approche historicisée. Après visionnage de ce film, les étudiants sont invités à décrire et expliquer le décrochage de David, puis à imaginer comment il aurait été possible de le prévenir (partie II du questionnaire).

Le document vidéo suivant, beaucoup plus court (2 minutes environ) est un montage de témoignages recueillis auprès de cinq élèves scolarisés dans la voie professionnelle des lycées ou en apprentissage¹⁰. Il permet de relativiser le témoignage de David par des cas de décrochage moins durable et résolu au sein d'établissements ordinaires. À l'issue de la projection, les étudiants sont invités à noter des éléments de description et d'explication supplémentaires, puis à « monter en généralité » en dessinant un schéma résumant le processus de décrochage (partie III du questionnaire).

Après une pause d'une quinzaine de minutes est communiqué le troisième document, extrait du dossier de presse présentant le plan national de lutte contre le décrochage adopté en novembre 2014. Ce document est composé, d'une part, d'un schéma circulaire (« infographie ») qui figure les différents facteurs du processus de décrochage et, d'autre part, de la liste de mesures constitutives du plan (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, p. 5 et 11-12). À la manière de la séquence précédente, les étudiants sont interrogés de manière à noter de nouveaux facteurs (le schéma en énumère en effet cinq « externes » et onze « internes » au système scolaire), mais aussi à percevoir les leviers que privilégie le ministère pour prévenir ou prendre en charge le décrochage. Munis de ces facteurs et leviers, les étudiants sont alors invités à réfléchir, individuellement puis collectivement, à leur rôle de professeur de lycée (partie IV du questionnaire).

En fin de séance, une dernière série de questions interroge les étudiants sur leur perception du cours (partie V du questionnaire).

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale, « Lutte contre le décrochage : témoignage de cinq anciens élèves accueillis en ARTP, une action de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire pour la remobilisation à temps plein », janvier 2014. En ligne : http://www.dailymotion.com/video/x19c5cy_lutte-contre-le-decrochage-scolaire-temoignages-d-anciens-eleves-d-artp-action-de-remobilisation-a-t_school

Tableau 1 : Formulaire individuel remis aux étudiants

[Les questions se déploient sur quatre pages communiquées au fur et à mesure de la séance. La passation insiste sur l'anonymat. Les termes en gras figurent comme tels dans le formulaire. La consigne orale insiste sur le fait de ne pas revenir rétrospectivement, une fois une nouvelle partie du questionnaire engagée, sur des réponses antérieures.]

I) Questions d'introduction au thème du « décrochage »

1. Que désigne, d'après vous, le terme de « décrochage » ?
2. Sous la définition que vous proposez, quelles sont les causes du décrochage ?

[Exposé magistral puis projection du témoignage de David]

II) Questions au sujet du témoignage de David

3. Quels sont les comportements qui ont **manifesté** le décrochage de David ?
4. Comment David **percevait**-il sa situation scolaire ?
5. Comment **expliquer** ces comportements et cette perception ?
6. Qu'est-ce qui, dans l'expérience du LSI, a permis à David de modifier ces comportements et situations ?
7. Qu'est-ce qui aurait pu **prévenir** le décrochage de David ?
8. Pour synthétiser l'ensemble des réponses qui précèdent, comment pourrait-on schématiser le processus de décrochage de David ?

[Projection du montage de témoignages]

III) Questions au sujet du montage des témoignages de décrocheurs

9. Par comparaison avec David, quels **autres** signes de décrochage les témoignages apportent-ils ?
10. Quelles autres **explications** de ces comportements les témoignages apportent-ils ?
[Discussion en groupe complet des vidéos et d'exemples proposés par les étudiants]
11. En discutant collectivement de ces différents cas de décrocheurs, notez des **signes** de décrochage supplémentaires.
12. En discutant collectivement de ces différents cas de décrocheurs, notez des **explications** de décrochage supplémentaires.
13. En synthétisant tout ce qui vient d'être vu (1° le cas de David, 2° les éléments apportés par les autres témoignages, 3° les éléments apportés par la discussion collective) ainsi que vos propres connaissances ou intuitions, **comment schématiser** le processus de décrochage ?
14. En partant de ce schéma, quels pourraient être **les leviers pour prévenir** le décrochage ?

[Pause puis communication d'extraits du Dossier de presse ministériel]

IV. Questions au sujet du dossier de presse du ministère

15. En comparant le schéma proposé par le ministère au vôtre (Q9), percevez-vous des facteurs de décrochage qui **n'apparaissent pas dans votre schéma** ? Lesquels ?
16. En comparant le schéma proposé par le ministère au vôtre (Q9), percevez-vous des facteurs de décrochage qui **n'apparaissent pas dans le schéma du ministère** ? Lesquels ?
17. Les mesures annoncées par le ministère vous semblent-elles mettre **l'accent** sur des facteurs ou mesures précis ?
18. **À votre échelle de professeur de lycée**, quelles peuvent être les manières de prévenir le décrochage scolaire ?

[Discussion en groupe complet des réponses à la question 18]

19. En discutant collectivement des réponses apportées à la question 18, quelles pistes de réflexion ou d'action retenez-vous ?

V. Évaluation du cours

20. Dans les trois pages précédentes, quelles ont été les questions qui vous ont posé le plus de **difficultés** ? En quoi ?
21. Les activités qui viennent de vous être proposées vous ont-elles **appris** quelque chose ? Quoi ?
22. Au **sortir** de ce cours, quelles questions vous posez-vous au sujet du décrochage ?
23. Si un étudiant de licence, futur M1 comme vous, vous demandait ce qu'est le décrochage, que répondriez-vous ?
24. Si un étudiant de licence, futur M1 comme vous, vous demandait comment vous comptez « gérer » le décrochage, que répondriez-vous ?
25. Auriez-vous des impressions, réactions, suggestions, de tous ordres, vis-à-vis du cours que vous venez de suivre ?

3.3. Enquête sur la mise en œuvre du scénario de formation

Les observations relatées ici portent principalement sur la mise en œuvre du scénario lors d'une séance de travaux dirigés (TD) au sein d'une ESPÉ francilienne, le 16 avril 2015. Cette séance concerne un groupe de vingt étudiants qui préparent les concours de recrutement d'enseignants des voies professionnelle et technologique des lycées¹¹. Contrairement à certains objectifs des ESPÉ, cet enseignement de « tronc commun » ne regroupe que des futurs membres de la même catégorie professionnelle, ne comptant ni professeur des écoles ou des collèges, ni conseiller principal d'éducation. Il est impossible de caractériser ce groupe au plan sociographique, car de telles informations n'ont pas été demandées dans les formulaires, et cette absence ne peut être compensée vu l'anonymat des données et les modalités pratiques de constitution des groupes de TD. Tout juste peut-on préciser que ces futurs enseignants de lycée sont aléatoirement issus d'une population aux profils très divers tant aux plans des disciplines qu'ils aspirent à enseigner (disciplines scolaires, telles les lettres-histoire, ou enseignements professionnels, telle la cuisine), des trajectoires sociales (certains sont en formation universitaire initiale, d'autres, souvent plus âgés, en reconversion professionnelle) et des rapports aux savoirs universitaires, aux métiers ainsi qu'à l'institution scolaire qui peuvent y être associés.

Le présent chapitre ne vise pas à évaluer l'efficacité de cette séance, qui ne revendique aucune valeur exemplaire. On n'y détaillera donc pas les limites du scénario (densité, posture analytique plutôt que synthétique, analyse théorique plutôt que mise en situation pratique, individualisation des tâches, absence de guidage lors de la projection, impossibilité de visionner à plusieurs reprises, etc.), ni ne cherchera à en étudier ses effets à moyen terme. Il s'agit ici d'étudier la réception d'une formation ponctuelle au décrochage afin d'y observer comment les étudiants s'en approprient les dimensions analytiques et pragmatiques. Pour cela, nous nous appuyons sur les formulaires remplis par les étudiants au cours de la séance — à l'issue de laquelle ces écrits ont été reprographiés puis restitués aux auteurs.

L'exploitation de ces formulaires, de même que le scénario qui les a suscités, a été exploratoire. Elle a moins visé à éprouver des hypothèses qu'à en faire émerger. L'analyse a procédé pour cela par lecture attentive du corpus de questionnaires remplis. Si des ordres de grandeur de l'occurrence de certaines réponses sont apportés à titre indicatif, le faible nombre de formulaires et l'absence d'informations sociographiques contribuent à dissuader de traiter quantitativement ces formulaires. Qualitative et exploratoire, l'analyse ne prétend donc à aucune représentativité. Elle consiste à observer comment les étudiants, placés en situation d'analyse de parcours de décrocheurs, s'approprient les dimensions universitaires et professionnelles de la formation que matérialise l'approche en termes de processus.

¹¹ Cette séance de travaux dirigés a également été mise en œuvre à deux autres reprises, sous des formes partiellement différentes, au cours de la même année universitaire 2014-2015. Je remercie Renaud d'Enfert d'avoir pris en charge l'une de ces deux autres séances.

Comment les étudiants analysent les processus de décrochage

Cette section étudie si et comment les analyses des étudiants s'approprient la notion de processus. De fait, les étudiants semblent avoir initialement en tête des « profils » de décrocheurs : un enjeu de la formation consiste bien à déplacer leur attention vers les processus qui les produisent. Pour y parvenir, le scénario de formation ici en cause compte sur le guidage, matérialisé par des formulaires à remplir, de l'analyse de parcours de décrocheurs. La mise en œuvre du scénario montre qu'il s'agit alors de composer avec une lecture plus spontanément individualiste, et avec le risque d'une accumulation désordonnée de facteurs explicatifs.

4.1. Des représentations initiales en termes de « décrocheurs »

Le scénario de formation s'engage sur la collecte des représentations du décrochage des étudiants, pour des raisons pédagogiques (mobiliser les représentations initiales des apprenants, afin de leur permettre de les interroger et, à terme, de prendre conscience de leurs apprentissages) et sociologiques (prendre la mesure, dans la perspective de ce chapitre, des prénotions des futurs enseignants). Trois caractéristiques dominent ces représentations.

Premièrement, tou.te.s les étudiants abordent le décrochage à l'échelle individuelle de l'(ex-) élève. Leurs définitions du « décrochage » (Q1) se concentrent en fait sur un « décrocheur » — qu'ils l'envisagent sous l'angle de son comportement (« *absentéisme* », « *fait d'abandonner le cursus scolaire* »), de son rapport aux études (« *perte de motivation d'un élève* », « *le décrochage scolaire est un élève qui ne veut plus apprendre* ») ou aux enseignants (« *manque de dialogue entre le professeur et l'élève* »), de ses résultats (« *échec scolaire* »), ou de sa situation relativement aux pairs (« *manque d'intégration* »). *A contrario*, aucune proposition n'est formulée ni en termes collectifs, du point de vue du problème public (le décrochage comme objet d'action publique) ou du système scolaire (le décrochage comme nombre ou proportion d'élèves non qualifiés, ou en échec), ni en termes professionnels (le décrochage comme difficulté à faire réussir un, certains ou tous les élèves). Les étudiants « voient » et évoquent d'abord un élève qui décroche ou a décroché du système et non, comme il serait grammaticalement possible, le système qui décroche un élève — et encore moins le processus qui intègre les deux.

Deuxièmement, la définition (Q1) est formulée de manière statique : le décrochage y est une situation, non un devenir. Il s'agit du fait de « *ne pas être motivé* », ne « *plus exprimer aucun intérêt* », d'être en « *échec* », de « *ne plus suivre ou plus faire le travail* », d'« *abandonner* » un cursus. De rares réponses formulent ce diagnostic en référence à une situation antérieure différente, évoquant la « *perte* » d'intérêt ou de motivation. Ces définitions semblent toutefois moins diachroniques que négatives : ce sont les écarts avec une situation scolaire ordinaire qui sont désignés, et non les enchaînements des phénomènes qui les engendrent. Relativement au point de vue processuel, l'approche commune aux étudiants ne retient que le terme du processus, lorsque l'élève a décroché¹².

¹² Le questionnaire pouvait éventuellement induire cette lecture, la question 1 portant sur la « définition » tandis que la question 2 abordait celle des « causes ».

Troisièmement, si l'on recense les « causes » de décrochage énoncées par les étudiants (Q2), le répertoire s'avère certes fourni, mais limité. Une première série de causes, avancées de façon quasi systématique alors qu'elles sont souvent redondantes avec la définition préalablement proposée, renvoient à la psychologie ou au comportement de l'élève : son manque de confiance, d'intérêt, de sens, de travail. Une deuxième série de causes renvoient, dans environ deux cas sur trois, au système scolaire, *via* l'insuffisance de certains enseignants, l'inadaptation de certains contenus d'enseignement ou des problèmes de l'orientation. Dans un cas sur trois, enfin, est évoquée la famille des élèves (situation difficile, implication ou pression des parents). Ces causes sont le plus souvent plurielles : parmi vingt étudiants, trois ne renvoient qu'à l'une de ces trois séries de facteurs, tandis que les autres, dans une proportion équivalente, en mentionnent deux ou trois. En revanche, ces catégories s'avèrent restreintes : aucun étudiant n'évoque le rôle des groupes de pairs, ni les logiques institutionnelles plus vastes de la production de décrocheurs, tandis qu'un seulement aborde les questions de santé (« *addictions diverses (alcool, drogues, jeux vidéo...)* »). D'autre part, ces causes sont exprimées de manière énumérative ; elles ne renvoient pas à des mécanismes relationnels.

Individualisées, statiques et modérément variées, ces représentations initiales du décrochage manifestent des écarts avec l'approche processuelle décrite plus haut, confirmant l'enjeu de formation de la séance. Soumettre aux étudiants les deux premiers documents vidéo, puis le schéma conçu par le ministère, permettait de travailler sur cet écart, en donnant à voir aux apprenants des facteurs non seulement supplémentaires, mais, aussi, interactifs et évolutifs.

4.2. Élargir le répertoire des facteurs explicatifs du décrochage

Alors que l'on pourrait attendre des différents documents qu'ils conduisent les étudiants à accumuler des facteurs explicatifs du décrochage, d'autres logiques d'appropriation semblent en jeu.

Analysant le décrochage de David après avoir écouté son témoignage (partie II du questionnaire), des étudiants mobilisent certains des facteurs déjà présents dans leurs représentations initiales (l'environnement familial, l'intérêt des enseignants). Mais d'autres étudiants endossent également des propos du témoin (le rapport à l'autorité, l'instabilité de la trajectoire) qu'ils n'avaient pas envisagés initialement. Ce faisant, ils accroissent donc bien leur répertoire de facteurs explicatifs du décrochage, conformément à un objectif du scénario de formation.

En revanche, certains étudiants n'évoquent plus qu'exceptionnellement les difficultés d'apprentissage, facteur explicatif qui était pourtant présent dans leurs définitions initiales et qui est également évoqué, quoique marginalement, par David. Ici, c'est peut-être le grand nombre de facteurs mentionnés lors du témoignage, ou bien le privilège donné à certains d'entre eux, qui conduisent les étudiants à laisser de côté ces facteurs qu'ils avaient pourtant anticipés. À moins que cette occultation n'illustre la tendance à paraphraser le témoignage. L'argumentation de David, convaincante et insistante, impose en effet cette interprétation, que les étudiants relaient plus qu'ils ne remettent en perspective. Ici, plutôt que complexifier leur perception, le témoignage vient l'orienter, en substituant certains facteurs à d'autres pourtant pertinents. La tendance à la paraphrase est particulièrement sensible pour le document 2, pour lequel la plupart des étudiants expliquent les trajectoires de décrochage en répétant les paroles des cinq élèves.

Enfin, plus rares, certains étudiants ne font pas que répéter les propos tenus par les témoins. Ils avancent deux séries d'hypothèses qui ne sont pas explicites dans les vidéos : le décrochage comme

conséquence des contenus d'enseignement (« *enseignement abstraits et théoriques* », « *matières trop générales* », « *besoin de concret* » pour « *pouvoir comprendre* ») ou comme conséquence de l'attitude des enseignants (manque de considération des élèves, dont « *certain étaient dénigrés* »). Ici, les étudiants interprètent les documents en explicitant de nouveaux facteurs de décrochage. Si pour certains étudiants ces interprétations reprennent ce qu'ils avaient avancé dans leurs définitions initiales du décrochage, et qu'ils semblent donc projeter sur les témoins (ou bien mobiliser pour ne pas « sécher »), pour d'autres, cette interprétation vient plutôt ajouter, à leur initiative, de nouveaux facteurs. Développer le répertoire des facteurs identifiés ne vient dès lors pas de la suggestion explicite des documents, mais de la multiplication de ces documents et, peut-être, des échanges entre étudiants dans l'espace de la classe.

La réception du troisième document (schéma ministériel) réactive ces logiques d'accumulation et de confirmation. Le questionnaire invite les étudiants à relever, parmi les seize facteurs de décrochage énumérés par le ministère, ceux auxquels ils n'ont pas pensé jusqu'alors (Q15). À l'exception d'une non réponse, tou.te.s en repèrent : si l'un des seize facteurs (« *difficultés scolaires* ») était anticipé par tou.te.s, cinq de ces facteurs sont relevés comme inattendus par quatre étudiants ou moins, et dix (en particulier « *santé* » et « *diplôme des parents* ») par cinq à dix étudiants. Les étudiants étaient ensuite encouragés, *a contrario*, à débusquer des facteurs omis par le ministère (Q16). Si neuf des vingt étudiants n'en identifient pas, les trois omissions les plus fréquemment pointées par les autres étudiants résident dans le « *manque de considération* », les « *sentiments des élèves* » et la « *pression* ». Leur analyse reprend ainsi des éléments évoqués plus tôt dans la séance au sujet des représentations spontanées ou des témoignages projetés.

Ainsi, l'objectif d'enrichir le répertoire des facteurs identifiés par les étudiants ne donne donc pas lieu à une simple accumulation linéaire, mais, au vu des écrits des étudiants, à des confirmations, restrictions, substitutions ou même innovations. L'association de différents documents, malgré la charge horaire associée, enrichit apparemment le répertoire d'analyse des étudiants, un problème consistant cependant à associer et intégrer ces différentes modalités d'appropriation. La question se pose notamment de l'articulation entre les variables objectives, privilégiées par les discours institutionnels, et les variables subjectives que les étudiants ont prioritairement en tête. C'est ici un enjeu de la formation à l'approche combinatoire.

4.3. Ordonner les facteurs explicatifs du décrochage

La formation à l'approche processuelle vise à faire prendre conscience que tout « facteur » n'est une « cause » de décrochage ni automatiquement (mais dans un contexte et une dynamique donnés), ni isolément (mais en interaction avec d'autres facteurs, les éléments subjectifs étant en particulier encadrés dans des éléments objectifs). Pour observer comment les étudiants agencent ces facteurs, le questionnaire les invite à « schématiser le processus de décrochage », d'abord au sujet de David (Q8), puis de manière générale (Q13).

Leurs réponses révèlent deux logiques récurrentes que l'on qualifiera respectivement, en première approche, de linéaire et circulaire. Très largement majoritaires, les schémas linéaires se présentent comme une succession de mots reliés par des flèches, suggérant comme un effet domino, par exemple : « *pression => autodévalorisation => manque de soutien => décrochage => quitte école* ». Ces schémas présentent deux séries d'ambiguïtés. D'une part, il n'est pas évident qu'ils expriment une conception relationnelle des causes de décrochage : si plusieurs facteurs sont certes mentionnés, en

aucun lieu des facteurs n'exercent leur influence conjointement, tous opérant successivement et isolément. D'autre part, il n'est pas non plus évident que ces schémas attribuent aux facteurs un rôle explicatif. Dans l'exemple cité plus haut, l'autodévalorisation n'a pas nécessairement causé, mais peut-être simplement précédé chronologiquement, le manque de soutien. Il en va de même pour les schémas du type : « *petits problèmes de discipline => problèmes de discipline qui s'aggravent* », « *abandon de l'école => recherche de solutions alternatives (LSI...)* ». Dans ces exemples, fréquents, la flèche semble figurer bien moins un lien de causalité qu'une succession chronologique.

Suivant l'autre logique, de type circulaire, les facteurs agissent les uns relativement aux autres, par exemple dans la réponse suivante : « *mauvaise orientation <=> pression parentale <=> manque de considération des professeurs* ». De tels schémas, parfois explicitement décrits comme des « *cercles vicieux* », mettent en scène une boucle dont il n'est pas possible d'identifier les points de départ ou d'arrivée. Des étudiants constatent que le schéma proposé par le ministère encourage à voir le processus dans cette perspective, qui correspond sans doute à une lecture plus relationnelle des facteurs de décrochage.

Du point de vue des objectifs de la séance, ces schémas signalent trois séries de difficultés. Premièrement, les étudiants placent tous les aspects du processus sur le même registre. Alors que le questionnaire incitait à distinguer causes, perceptions et comportements, ce n'est qu'exceptionnellement que les schémas ne distinguent et ne hiérarchisent pas ces catégories. On ne trouve qu'exceptionnellement le schéma analytique linéaire que pouvaient suggérer les libellés des questions précédentes (Q3, 4 et 5), en figurant des causes (à gauche) qui pèseraient (par une flèche) sur un élève (un carré avec, à l'intérieur, des représentations de la situation) de manière à produire (flèche vers la droite) des effets (les symptômes ou comportements du décrochage). Ceci suggère que l'approche par processus, soucieuse de ne pas réduire la palette des éléments explicatifs ni de réduire leur interaction à des causalités unilatérales, peut rendre particulièrement difficiles la perception ou l'expression d'une explication. En ne différenciant pas causes, perceptions et comportements, en ne discriminant plus de variable (in)dépendante, les schémas tendent à grouper plus qu'à ordonner les composantes du processus.

Deuxièmement, ces schémas confirment la prégnance de lectures prioritairement individualistes, voire psychologiques, du « décrocheur ». Insister sur le fait que le décrochage prend des formes singulières conduit peut-être, et non sans malentendu, à se concentrer sur ses dimensions personnelles, voire subjectives. Le recours aux témoignages fait par ce scénario de formation risque de suggérer que l'essentiel se trouverait non pas dans le processus social, non pas dans la combinaison idiosyncrasique de différents facteurs, mais dans leur résultante subjective qu'est la perception de l'élève (le sentiment d'être « *paumé* », le fait de ne « *pas avoir de projet* », de ne plus comprendre ce que l'on vise ou fait à l'école). Dans les écrits des étudiants, cette dimension psychologique semble prendre le pas sur les facteurs macrosociaux de décrochage, pourtant évoqués dans le témoignage de David.

Troisièmement, la plupart de ces schémas donnent l'impression d'une mécanique irrésistible. En partant d'une extrémité d'un schéma linéaire ou bien en plongeant en un point du schéma circulaire, il n'y a pas d'issue positive. Le décrochage pourrait pourtant être figuré comme un parcours possible parmi d'autres, dont certains seraient positifs, au sein d'un espace plus vaste. Alors que le questionnaire interrogeait préalablement sur ce qui aurait pu prévenir le décrochage, ces leviers non actionnés ne sont pas figurés sur les schémas des étudiants. Les quelques schémas qui débouchent sur une issue positive sont ceux qui relient les éléments moins par causalité que par succession

chronologique. Dans tous les cas, la modalité d'historicisation de ces schémas semble exclusivement téléologique.

Ces trois séries de difficultés renvoient aux défis que rencontrent les sciences sociales lorsqu'elles doivent respectivement expliquer des phénomènes, articuler leurs dimensions objectives et subjectives, et prendre parti sur leur historicité. Or face à ces défis, les travaux de chercheurs ne proposent pas une solution synthétique consensuelle, mais des programmes de recherche pluriels et partiels, avec lesquels il ne va pas de soi de composer au moment d'arrêter des contenus de formation. Plus vivement peut-être que pour les enseignements universitaires classiques — qui, par exemple semestriels, peuvent se déployer sur plusieurs séances, préparées par des lectures de textes —, des modules aussi ponctuels qu'en l'espèce, et tel que peuvent en proposer les ÉSPÉ, semblent trop circonscrits et isolés pour éviter une approche partielle. Et ici, le scénario de formation s'avère sensibiliser les étudiants à ces défis d'intelligence du décrochage plus qu'il ne parvient à leur faire maîtriser l'approche précise — l'approche processuelle — que sa conception a pourtant privilégiée. Le scénario semble ainsi moins procéder à la transmission de savoirs universitaires formels qu'à la sensibilisation à la complexité des problèmes qu'il reste à débrouiller. Ce bilan pourra apparaître inégalement satisfaisant suivant les objectifs que l'on assigne à cette séance de trois heures. Qu'en est-il lorsque l'on observe non plus l'appropriation de savoirs universitaires, mais le développement d'une posture professionnelle ?

Faire identifier des leviers d'action : les ambiguïtés de l'attention accrue aux décrocheurs

Cette dernière section étudie si les étudiants, lorsqu'ils expliquent le décrochage, reconnaissent aux professeurs une prise sur le processus. Pour les orienter vers cette posture pragmatique, qui répond à des objectifs tant universitaires que professionnels, le scénario de formation leur demande à plusieurs reprises d'identifier les « *leviers pour prévenir le décrochage* » (Q7, 14, 17, 18 et 24). D'après les productions écrites des étudiants, le scénario fait principalement émerger le souci d'améliorer la relation avec l'élève. Ce souci peut cependant être perçu différemment, levier de réforme du système éducatif ou bien compensation aux vices de son fonctionnement.

5.1. Un levier perçu de manière centrale : se soucier des élèves

Au sujet des leviers d'action à leur portée, les étudiants, invités à se projeter comme professeurs (Q24), renvoient massivement à l'attitude envers les élèves. Ils expriment la résolution de les « *connaître* », « *écouter* », « *suivre* », « *motiver* », « *valoriser* » ou « *aider* », de « *s'intéresser à [eux]* », d'« *être attentifs* » à leur égard. Cette résolution apparaît comme une disposition générale, parfois spécifiée relativement à l'orientation (« *aider à faire des choix* ») ou aux apprentissages (« *pour entrevoir les manques et apporter une aide efficace* »). Si elle s'adresse principalement aux élèves décrocheurs, elle peut également concerner l'ensemble de la classe, lorsqu'il s'agit de promouvoir « *l'harmonie* » ou d'« *instaurer un climat de confiance* ». Les autres leviers, bien moins souvent mentionnés (et parfois sécants avec le premier), renvoient à une meilleure connaissance des débouchés accessibles pour contribuer à leur orientation, à la mobilisation de pédagogies coopératives ou aux cours de soutien.

Cette tendance dominante à rechercher la prévention du décrochage dans l'attention du professeur pour ses élèves ne semble pourtant pas fortement suggérée par les témoignages filmés. Ni David ni les cinq autres décrocheurs ne mettent explicitement en cause un défaut de considération de

la part de leurs enseignants. Les étudiants estiment pourtant que ces témoignages (Q5) attestent un « *manque d'écoute des professeurs* », un « *manque d'accompagnement* », un « *manque de considération par les professeurs qui ne croyaient pas en [leurs] capacités* » voire « *le mépris du corps enseignant* ». Les étudiants, ailleurs prompts à la paraphrase, remobilisent leurs représentations initiales (Q2) et proposent une interprétation du décrochage manifestement plus personnelle. Cette interprétation surprend d'autant plus qu'elle opère au détriment d'autres préoccupations, habituellement récurrentes dans les discours des étudiants, en termes de « *gestion de classe* », de « *pratiques pédagogiques* », d'« *élèves perturbateurs* » ou de « *discipline* ». Pour comprendre pourquoi les étudiants perçoivent ou projettent ainsi l'attitude inappropriée de certains « *profs "cassants"* », on pourrait faire l'hypothèse qu'ils en ont rencontrée dans leurs propres parcours scolaires (Merle, 2005). Ce souci des élèves peut aussi être un effet — et un intérêt — du support privilégié par le scénario de formation : centré sur l'étude de témoignages d'anciens décrocheurs, il suscite l'empathie et fait percevoir aux étudiants, avec une sorte d'évidence, la nécessité de se soucier de la situation et du point de vue des élèves. Cela peut être également l'expression d'une mutation identitaire de la génération actuelle des enseignants, qui se distinguent par « *une conscience aiguë des aspects relationnels de leur métier* » (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 251). Du point de vue de la formation, la relation aux élèves apparaît appeler approfondissement, car cette « *bonne résolution* » ne suffit probablement pas à contribuer à la réussite, mais appelle plutôt une réflexion sur la nature de l'étayage efficace (Glasman et coll., 2016).

En écho avec leur approche centrée sur le « *décrocheur* », la plupart des étudiants quittent donc ce cours avec la résolution — plus qu'avec les techniques — de se soucier plus des élèves, de les prendre en « *considération* ». Le scénario de formation ne visait cependant pas à concentrer l'attention sur cette seule relation, ni même sur la seule échelle individuelle. Conformément à l'état des recherches en sciences sociales, le scénario visait aussi à faire percevoir le processus de décrochage sous l'angle de ses mécanismes institutionnels, d'une part en raison de l'importance que les travaux universitaires sur le décrochage donnent à ces mécanismes, d'autre part afin d'inciter les futurs enseignants à se situer dans le cadre de l'institution. Émerge alors la question de l'articulation entre leur analyse des problèmes des élèves et leur rapport au service public dont ils deviennent les agents.

5.2. Leviers et contraintes institutionnels

Les étudiants perçoivent bien l'institution scolaire comme une ressource pour lutter contre le décrochage, mais en ayant conscience de sa contribution au processus.

Au sein de l'institution scolaire, les deux principaux leviers identifiés renvoient aux personnels et à l'offre de formation. La majorité des étudiants considèrent en effet qu'ils préviendront le décrochage par une « *bonne relation avec l'équipe pédagogique* », « *des relations plus soutenues entre professeurs, équipes pédagogiques* », des « *projets d'établissements* », le fait de « *parler d'un élève entre enseignants/CPE/proviseur* » ou de « *mettre en place un plan d'aide en accord avec l'équipe pédagogique* ». Ils désignent parfois plus précisément l'expertise de certains collègues, par exemple en proposant de « *faire le lien entre les élèves ayant besoin d'aide et l'acteur le mieux placé pour l'aider (assistante sociale, copsy, infirmière...)* » ou bien en indiquant « *si problème d'orientation => RV CIO* ». S'il reste de principe, ce recours semble en phase avec des dispositifs de prise en charge de décrocheurs (Kherroubi, Millet & Thin, 2015) et avec les incitations actuelles à une mobilisation intercatégorielle (Maillard et coll., 2016). L'autre levier pour lutter contre le décrochage, mentionné

dans le plan ministériel, réside dans la formation. Imaginant leur attitude lors de leur entrée dans le métier, plusieurs étudiants répondent qu'ils lutteront contre le décrochage par le « *souhait de se former* » (« *pour commencer, s'informer* », « *la formation à de nouvelles pratiques pédagogiques sur le décrochage* », « *être formée aux signes du décrochage pour pouvoir alerter* », « *une formation à la psychologie de la tranche d'âge des élèves ; une formation continue sur les différentes structures existantes* »), le fait d'« *essayer de reprendre ce que l'on a vu, se documenter sur le domaine* » ou de « *s'informer du mieux possible des solutions possibles* ». L'évocation de ces deux leviers recèle parfois une dimension critique. Au sujet des collègues, des insuffisances ou des manques pointent dans l'appel à « *un CPE plus présent, voire 2 à 3 CPE* » ou à « *des cours de soutien, qui n'existent pas actuellement, avec des profs spécialisés en décrochage pour aborder les matières d'une autre manière* ». La formation peut elle aussi apparaître sous forme d'insatisfaction : « *Quand est-ce que ça va bouger concrètement dans les formations ÉSPÉ : il faut introduire la psychologie de l'enfant comme matière principale !!! (comme dans d'autres pays)* ». Le plan ministériel attire l'attention sur ces difficultés tout en revendiquant leur dépassement.

Plus ambivalente encore est la manière par laquelle les étudiants voient un levier possible dans l'organisation du système éducatif. Les affirmations relatives à la « *mauvaise adaptation du système scolaire à l'élève* », « *une certaine forme de directionnisme* », « *un système créé pour les élèves bons à l'école* », le fait qu'« *on n'accorde aucun intérêt à ces élèves en France* » expriment l'idée que l'institution scolaire ne serait pas ajustée à la diversité des situations, des propriétés ou des aspirations des élèves. La critique adressée au système éducatif est ici analogue à celle adressée aux enseignants, qu'elle transpose à l'échelle collective : de même que des enseignants manquent de « *considération* », le système éducatif serait trop peu « *adapté* » à la diversité des élèves. Un étudiant le synthétise ainsi : « *Le système scolaire laisse l'élève seul face à ses problèmes et ses angoisses. On ne prend pas en considération l'individu et ses différences* ». Dans cette perspective, dépassant le seul changement de posture individuelle de l'enseignant, quelques étudiants formulent explicitement des principes ou leviers d'action pour lutter contre le décrochage à l'échelle du système, appelant à « *soigner le système à sa base, faire en sorte que le système soit plus flexible et s'adapte à l'élève* », à promouvoir la « *personnalisation* » ou l'« *individualisation* », ou encore à généraliser les micro-lycées. Ils relaient ici encore des éléments sur lesquels le ministère attire l'attention.

Une critique se montre cependant à la fois plus fondamentale et plus unilatéralement négative, qui dénonce non plus l'insuffisance de l'organisation et des moyens de l'institution scolaire, mais l'unicité de ses fins. Présente de manière discrète dans le propos des étudiants de première année de master, la remise en question du système éducatif est plus nette dans les formulaires des professeurs-stagiaires, en deuxième année de master, qui ne se contentent pas d'appeler à développer des micro-lycées plus personnalisés ou plus flexibles¹³ :

« Le système ne correspond pas à tous, comment faire pour ces élèves ? On peut voir que les décrochages se font au début du collège. Les solutions présentées ici sont des solutions de lycée intégral qui permettraient aux

¹³ Il y a ici l'effet d'une variante du scénario pédagogique mis en œuvre avec le groupe de professeurs-stagiaires, pour lesquels la deuxième vidéo était un montage de témoignages d'élèves du Pôle innovant lycéen, dont certains dénoncent le « *moule* » de l'institution scolaire.

élèves de se réinsérer dans le système scolaire, de se ré-adapter au système proposé, mais ne pouvons-nous pas penser à un autre moyen de transmission plutôt que de vouloir réinsérer des élèves dans un système qui ne leur correspond pas ? Proposer des alternatives au collège unique en proposant d'autres manières d'appréhender le monde. Un système qui serait moins scolaire, avec une politique de projet où l'élève serait acteur de sa vie scolaire, acteur de son projet. »

« Faut-il attendre le décrochage pour proposer des cursus plus adaptés ? Ou un système différent ? »

« [Les mesures annoncées par le ministère] sont des mesures très curatives et elles ne remettent pas forcément en question la façon de fonctionner de l'école. »

« Donc si les élèves ne sont pas en symbiose avec ce système, ils abandonnent. Après tout, est-ce si néfaste le refus de l'école ? (...) Finalement pourquoi forcer, alors qu'ils ne veulent pas ? »

Ici, le « décrochage » semble perçu comme l'expression scolarocentrée d'une institution qui n'admet pas que des élèves n'entrent pas dans sa logique. Les paroles d'anciens décrocheurs le suggèrent, quand elles détaillent le point de vue d'élèves n'adhérant pas au projet de l'institution. Le récit de David met par exemple en scène l'insistance de son entourage à lui faire nourrir un projet de réussite scolaire qui n'est pas le sien, puis ses essais infructueux à convaincre et à se convaincre qu'il souhaite une scolarité « normale ». *A contrario*, ce qui apparaîtra enfin comme une solution — l'animation — ne sera trouvée ni dans un lycée traditionnel, ni dans une structure de remédiation pour décrocheur, mais à l'extérieur de l'institution scolaire. Certains des étudiants travaillant sur les propos de David lui emboîtent le pas, et évoquent « *trop d'attentes de la part de la famille et de l'école (pression, réussite sociale)* », « *un système éducatif avec trop de pression trop tôt* », qui crée des « *blessures* », rejettent « *la rigidité de la mentalité française* », suggérant que le problème tient dans les promesses et attentes liées à la scolarisation. On trouve ainsi une vigoureuse critique du fonctionnement de l'institution scolaire, à l'exemple d'un étudiant qui estime que le plan du ministère vise à « *faire sortir de l'ombre* » le problème, où lorsqu'un autre, au sortir de la séance, définit le décrochage comme « *l'échec du système* ». Ceci montre que relayer la parole d'élèves en situation de décrochage revient à centrer l'attention non seulement sur le point de vue des élèves, mais également sur la critique du système scolaire (Bernard & Michaut, 2014). Alors que la vidéoformation des enseignants conduit habituellement à visionner des points de vue d'enseignants ou des pratiques de classe (Gaudin, 2015), cette modalité de formation place des futurs ou jeunes enseignants face à des mises en cause radicales, susceptibles de constituer une épreuve identitaire. Envisager le décrochage aux échelles individuelle et institutionnelle expose alors les enseignants à des tensions, dont la résolution est porteuse d'enjeux.

5.3. Lutter contre le décrochage, avec ou malgré le système

Au fil de la séance, les réponses des étudiants soulèvent une tension entre, d'une part, l'adoption d'une certaine posture individuelle, ouverte et bienveillante, et, d'autre part, l'inscription

dans un contexte institutionnel, normatif et potentiellement insatisfaisant. Investir leur rôle revient à façonner leur rapport à l'institution scolaire et, partant, à façonner cette institution. Observer le travail identitaire par lequel les enseignants prennent position relèverait d'une autre forme d'enquête. Plusieurs modalités d'investissement peuvent cependant être évoquées, suivant la logique exploratoire du présent chapitre, à titre d'hypothèse.

Une première manière de résoudre cette tension reviendrait à la considérer comme conjoncturelle et transitoire, simple prélude à sa dilution dans un système qui serait en cours de réforme. Les étudiants pourraient se percevoir en un moment précis et au titre de vecteur de l'avènement d'un système scolaire qui, conscient de certains problèmes passés (pression trop forte, absence de micro-lycées, « *manque de considération* »), se prépare, par son renouvellement actuel (la récente mise à l'agenda du problème du décrochage, la « refondation » sous les traits d'une école bienveillante), par son pilotage futur (annoncé par le plan ministériel), et, donc, par la posture attentive de ses professeurs, à enrayer les mécanismes producteurs du décrochage. Envisagée de manière synthétique, une telle réforme du système éducatif, alors en germe, centrée sur la préoccupation d'une meilleure relation aux élèves dans le cadre d'un système moins normatif, promouvrait une éthique du *care*. La notion de *care* comporte en effet une dimension critique, qui en fait plus qu'un simple appel à la bienveillance (Usclat, Hétier & Monjo, 2016), et dont on a vu plus haut qu'elle est effectivement présente chez une partie des étudiants. Cette dénomination se justifie également par les reconfigurations de l'identité et des compétences professionnelles que les étudiants mettent en avant. Leur réflexion convoque en effet un changement dans le fonctionnement même de la classe (« *adapter les cours* », rechercher des « *pédagogies adaptées* », les « *meilleures méthodes pour motiver* », « *individualiser l'apprentissage : créer un climat en cours où tout le monde participe volontairement ou [est] interrogé : il n'y a pas de honte à dire que l'on ne sait pas => on est là pour apprendre : faire attention à tous !* »), et la revalorisation de leur rôle en matière d'éducation et d'orientation. Sans doute les manières de mettre en œuvre cette posture ne vont-elles pas de soi pour les étudiants, justifiant leur résolution de commencer par se former de manière à en faire une véritable compétence (Réto, 2016).

Une autre position, plus conservatrice, ne dépasserait pas l'incohérence apparente entre posture individuelle et contraintes institutionnelles, mais en ferait une tension permanente. Elle reviendrait pour les enseignants à tenter d'améliorer la relation à leur échelle, à limiter au plus les irréductibles échecs du système, par le repérage précoce et la prise en charge des décrocheurs, sans attaquer frontalement (par sentiment d'impuissance ou par adhésion, au moins tacite) les logiques d'ensemble qui le produisent. Des « *entretiens réguliers* », un « *tutorat* », du « *soutien* » scolaire supplémentaire, mais aussi la mobilisation des parents ou de l'équipe pédagogique, pourraient être envisagés dans cette perspective d'amélioration de l'efficacité du système sans bouleversement de sa logique. C'est ici aussi un défi pour la mise en circulation des pratiques innovantes, conçues spécifiquement pour des décrocheurs ou dans des contextes alternatifs, dans le cadre de la formation initiale des enseignants (Hugon, 2010).

Ces deux positions illustrent le fait que la formation au décrochage active différents débats actuels relatifs à la bienveillance, au *care*, à la personnalisation des parcours ou bien à l'école inclusive. Mais la séance examinée ici ne permet pas d'affronter ces tensions avec les étudiants, qui peuvent d'ailleurs en sortir sans nécessairement avoir pris conscience du défi qu'ils affrontent de mettre en

accord posture individuelle, identité professionnelle, approche analytique et positionnement politique.

Conclusion

Le décrochage étant à la fois un sujet de concours de recrutement, un thème de recherches universitaires et un objet d'action professionnelle, y former prêle à une grande diversité de choix pédagogiques et de modes de réception. Le scénario ici étudié peut avoir une portée ambivalente, car, en sensibilisant à des préoccupations analytiques et pragmatiques, il introduit des termes qui sont susceptibles d'entrer en tension.

Au moment d'évaluer la séance de TD, les étudiants perçoivent bien ces deux séries d'enjeux. Interrogés sur ce qu'ils ont éventuellement appris (Q22), la plupart avancent des connaissances, au premier rang desquelles la pluralité et l'accumulation de facteurs de décrochage (« *découvrir la complexité du décrochage et le fait que celui-ci est nombreux* », « *les différentes facettes du décrochage (...) problème auparavant traité ou connu de manière abstraite* »). Ces apprentissages sont confirmés par les définitions du décrochage données en début et fin de TD (Q1 et Q23), dont la comparaison montre que la moitié du groupe endosse le terme, la définition ministérielle ou l'idée de processus (« *c'est la déconnexion de l'élève et du système éducatif. L'échec du système* », « *il s'agit d'un problème de départ non cerné par le professeur, qui a pris de l'ampleur au fur et à mesure du temps et qui a causé, à la longue, ce décrochage* », « *c'est une conséquence, où différentes causes peuvent être à l'origine* »). D'autre part, quelques étudiants (de l'ordre du quart du groupe) évoquent des apprentissages qui, suivant des termes pragmatiques, consistent à renforcer leur sentiment de pouvoir agir (« *il existe des solutions à imaginer* », « *le décrochage peut être prévenu* », il « *faut agir par soi-même* »).

Il n'y a pas nécessairement tension entre ces apprentissages théoriques et pragmatiques, qui sont parfois même explicitement rapprochés, en particulier au sujet des « *signes* » de décrochage (« *Oui, [les activités qui viennent d'être proposées] ont permis de prendre conscience de nombreux signes et explications au décrochage scolaire afin d'y être plus attentif par la suite* »). Le déséquilibre ne semble pas source d'insatisfaction : au moment d'évaluer le cours (Q25), aucun étudiant ne déplore un cours trop « *théorique* », et quelques étudiants estiment, au contraire, que le décrochage leur est apparu plus « *concret* ». On peut faire l'hypothèse que le témoignage vidéo est suffisamment incarné pour ne pas attirer l'attention sur l'orientation du cours par et vers les savoirs savants en termes de processus. Plus généralement, les évaluations du cours ne laissent pas lire ou deviner de contestation ou appréciation négative du scénario expérimenté, la tonalité générale étant au contraire positive.

Néanmoins, ces apprentissages s'accompagnent de la conscience d'autres éléments non abordés ou développés. En particulier, la moitié des étudiants indiquent s'interroger, au sortir du cours (Q22), sur les pratiques professionnelles à mettre en œuvre (« *comment un professeur peut-il de manière concrète aider l'élève à se remotiver ?* » ; « *quelles sont les meilleures méthodes ?* », « *quelles solutions ?* », « *la manière de prévention à mettre en place, la pédagogie à adopter* », « *pourrais-je identifier les signes précurseurs d'un décrochage scolaire de mes futurs élèves ?* », « *comment impliquer les parents ? comment convaincre l'élève de ne pas décrocher ?* »). On retrouve ainsi des questions souvent formulées à l'appui de la critique de la formation des enseignants. Au total, les réponses des étudiants peuvent ainsi être interprétées comme une manière efficace de susciter ou soutenir leur intérêt pour les approches universitaires et professionnelles, voire de nourrir des attentes

d'approfondissement et d'opérationnalisation. Mais dans la mesure où cette séance n'est pas coordonnée précisément avec d'autres, on peut pressentir qu'elle apporte sa pierre à l'émergence d'une frustration. Si un étudiant se demande ainsi, au sortir du cours : « *comment vais-je appliquer ces connaissances à mon futur métier ?* », on peut se demander comment et au fil de quelles expériences, universitaires et professionnelles, cette interrogation évoluera. C'est peut-être une vertu des travaux sur le processus de décrochage, en sensibilisant à la complexité des enchevêtrements d'échelles et de facteurs explicatifs des situations scolaires, que de conduire les professeurs à affronter la difficulté de se forger une identité professionnelle. La présente étude suggère l'intérêt de leurs formateurs à étudier et organiser cet affrontement.

Références bibliographiques

- Baluteau, F. (2005). *La sociologie. Une science pour former des enseignants ?* Paris : Fabert.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 29-45.
- Bernard, P.-Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bernard, P.-Y. & Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, 17, Récupéré à http://www.cren.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1412254473873&ID_FICHE=531745.
- Berthet, T. & Zaffran, J. (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Boudesseul, G. (2013). *Du décrochage à la réussite scolaire. Expériences françaises et internationales*. Paris : L'Harmattan.
- Dardier, A., Laïb, N. & Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?* Récupéré à http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC13a_VE1_educ.pdf
- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Récupéré à : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80. Récupéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Geay, B. (2008). Déscolarisation. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 120-122). Paris : PUF.
- Glasman, D. (2014). Le décrochage comme processus. Dans T. Berthet & J. Zaffran (dir.), *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation* (p. 31-42). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Glasman, D. & Cœuvrard, F. (2004). *La Déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Glasman, D., Rayou, P., Bautier, É., Benhayoun, A.-M., Boulin, A., Compeyron, A., ... Pirone, F. (2016). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements scolaires*, ACSÉ, CGET, Centre Alain Savary, ENS de Lyon, Récupéré à <http://www.cget.gouv.fr/sites/cget.gouv.fr/files/atoms/files/soutien-eleves-rapport-definitif.pdf>

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

- Goémé, P., Hugon, M.-A. & Taburet, P. (2012). *Le décrochage scolaire. Des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : Scérén, Cahiers pédagogiques.
- Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. Dans R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Éds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 13-48). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Huerre, P. (2006). *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique*. Paris : Hachette Littératures.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161(5), 36-45.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) et IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (2014). *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) et IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (2015). *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) et IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) (2016). *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2015). *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*. Paris : Pétra.
- Lopez, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, P. & Ponté, P. (2016). *Le dispositif « GPS » d'analyse de situations professionnelles*. Communication présentée au colloque « 2006-2016, scénarios de formation, 10 ans après », Université de Cergy-Pontoise, Gennevilliers, 14-15 novembre 2016, récupéré à <http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier1-lopez-nordmann-bongrand-ponte.pdf>
- Maillard, D., Merlin, F., Rouaud, P. & Olaria, M. (2016). "Tous" mobilisés contre le décrochage scolaire — Variations autour d'un mot d'ordre national. *Bref du CEREQ*, 345, 1-4.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire. Dossier de présentation*. Récupéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/10/9/2014_decrochage_scolaire_DP_369109.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). « Décrochage ». Site web *Eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation*, Récupéré à : <http://eduscol.education.fr/cid48490/definition.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (2014). *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*. Récupéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire_331858.pdf

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

- Morel, S. (2014). Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie*, 189, 77-89.
- Moulin, S., Doray, P., Prévost, J.-G. & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire et mesure*, 29(1), 139-166.
- Nadot, S. & Guignard, L. (2005). *La démobilisation scolaire. Regard sur dix années d'activités de la formation continue*. Versailles : SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Versailles.
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39-63.
- Ramognino, N. (2004). La construction sociale de la catégorie de déscolarisation. Dans D. Glasman & F. Œuvrard (dir.), *La déscolarisation* (p. 113-131). Paris : La Dispute.
- Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation*, 40, Récupéré à <http://edso.revues.org/1504>
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 84, Récupéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>
- Usclat, P., Hétier, R. & Monjo, R. (2016). « Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? Éditorial », *Éducation et socialisation*, 40, Récupéré à <http://edso.revues.org/1485>
- Weixler, F. & Soudoplatoff, A.-S. (2015). Nouveau plan de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques* 63(1), 16-25.

Chapitre 6 :

Analyse d'une production d'un élève de 3e année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques.

Marie Toullec-Théry

MCF, CREN, université de Nantes et Espé

marie.toullec-thery@univ-nantes.fr

Sabine Kahn

Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique

skahn@ulb.ac.be

Résumé

Dans ce chapitre, nous analysons la production d'un élève, Jérémie, et tentons de comprendre ce qui détermine ses réponses qui paraissent n'avoir que peu de relations avec la situation-problème mathématique qu'il doit résoudre. Jérémie éprouve des difficultés d'apprentissage et est désigné par son enseignante comme un élève particulièrement « hors-jeu ». La difficulté est-elle vraiment endogène à cet élève ou est-ce plus généralement une question d'école, c'est-à-dire, ici, une difficulté liée à la situation d'enseignement et d'apprentissage qui dans sa forme, le disqualifie ? Pour répondre à cette question, nous croisons alors plusieurs niveaux d'analyse, partant d'un grain d'analyse micro (la production de l'élève) pour aller vers une analyse plus macro (les prescriptions en matière de difficulté) afin de construire une intelligibilité de cette situation.

Mots clés

Difficulté scolaire, Didactique, Mathématiques, Forme scolaire, Besoin éducatif particulier

Introduction

Les systèmes éducatifs des pays industrialisés prennent régulièrement des mesures pour « aider » les élèves présentant des difficultés scolaires. Actuellement des injonctions à différencier, diagnostiquer, soutenir, remédier, accompagner, remettre à niveau, personnaliser, surplombent l'espace éducatif français. Ces mots d'ordre mettent plutôt l'accent sur l'individu (au détriment du groupe) et instillent l'idée, couramment répandue, qu'il faudrait donner « plus à ceux qui ont moins »¹: plus de moyens pédagogiques ou plus de quotité horaire de classe pour les élèves qui ne sont pas entrés dans l'implicite scolaire et qui, par conséquent, ne comprennent pas les règles du jeu. Par exemple, en France, la tendance se traduit par les dispositifs récents que sont les « Activités Pédagogiques Complémentaires » (2013²), les « Stages de remise à niveau » (2012³), d'« Accompagnement éducatif » après la classe (2012⁴), le « Plus de maîtres que de classes » (2012⁵). Ces dispositifs sont plus fréquemment pensés comme des espaces désolidarisés du temps d'apprentissage collectif de la classe (Marlot & Toullec-Théry, 2014) et prônent des parcours personnalisés.

Ce chapitre vise à déceler dans les pratiques professorales vis-à-vis des élèves peu avancés certains allants de soi qui traversent le métier. En effet, enseigner à des élèves avec des difficultés ne consisterait pas en priorité, à penser les situations d'apprentissage et leur accessibilité à tous les élèves, mais à plutôt à mettre l'accent sur une remédiation à partir des manques de l'élève, en individuel ou en très petit groupe, en dehors de la classe, et ce, après la séquence de classe collective, soit *a posteriori* (Kahn, 2010 ; Toullec-Théry, 2012 ; Toullec-Théry & Marlot, 2012). En classe, le moment de correction collective serait vu comme un temps où les élèves moins avancés pourraient se reconnecter au temps des apprentissages collectifs. Nous mettons en débat ces manières plutôt usuelles de faire et d'appréhender le parcours des élèves en difficulté pour tenter de reconsidérer les disparités et les origines possibles des inégalités scolaires. La focalisation sur les difficultés (vs les différences) portée tant par les prescriptions que par les discours des enseignants ne conduirait-elle pas en effet à les accentuer ? La focalisation sur les difficultés plutôt vues comme endogènes aux élèves ou aux familles n'écarte-t-elle également pas rapidement toute hypothèse de construction scolaire de ces difficultés ?

Notre propos prendra appui sur l'analyse d'une production d'un élève d'une classe de 3^{ème} année de l'école primaire (CE2 en France), lors de la résolution d'un problème en mathématique. Elle servira de fil rouge à l'argumentaire du chapitre en permettant d'articuler une analyse à un grain micro, celle des matériaux liés à la situation, à une analyse plus large, celle des processus de différenciation liés

¹ Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) reposent sur cette logique simple : donner plus aux territoires défavorisés.

² Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires et des activités pédagogiques complémentaires, B.O. n°6 du 7 février 2013 : circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013.

³ <http://www.education.gouv.fr/cid48651/les-dispositifs-d-accompagnement-des-ecoliers.html#Les%20stages%20de%20remise%20%C3%A0%20niveau%20durant%20les%20vacances%20scolaires>.

⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid5677/accompagnement-educatif.html>.

⁵ Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres, circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012.

aux pratiques pédagogiques, d'abord, ainsi que celle des processus de différenciation liés à la forme d'apprentissage scolaire et des prescriptions officielles, ensuite.

Quelques éléments méthodologiques

La production de cet élève particulier, Jérémie, tient lieu d'exemple emblématique, vu à la fois comme de la théorie exemplifiée et comme un exemple théorisé. Nous partons en effet du principe que les conceptions ne sont jamais des opinions d'individus isolés (Fleck, 2005, p. 74 et 77-78). Ce que produit Jérémie est donc vu comme des traces (Ginzburg, 1989) de son activité, mais elles fournissent aussi des indices d'un certain rapport à des usages communs. Ce chapitre a pour ambition de mener une enquête sur les traces d'erreurs produites par Jérémie, et qui peuvent, sous certains aspects, autoriser une montée en généralité. Nous introduirons au fil du texte des concepts théoriques que nous mettrons au travail pour analyser de cette production, ils sont pour une grande part, importés de la didactique et plus exactement de la Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007, 2011).

Analyse au grain micro de la situation en mathématique

3.1. La résolution d'une 'situation-problème'⁶ en mathématiques

L'enseignante de cette classe, située dans une école de banlieue plutôt privilégiée, amorce une séquence d'enseignement-apprentissage, introduction à la division euclidienne. Elle propose à l'ensemble des élèves un problème en mathématique, une situation de partage, qui a valeur d'évaluation diagnostique. La production de chaque élève lui permet ainsi la récolte d'informations sur ce que chacun sait faire ; tout laisse à penser qu'il s'agit, pour elle, de dresser une cartographie des procédures des élèves pour ensuite vraisemblablement ajuster la séquence au profil de la classe. Elle distribue le texte du problème, photocopié sur une demi-feuille A4 (ce document est le même pour tous) et demande aux élèves, sans lecture collective préalable, de le résoudre individuellement. Elle ramasse ensuite les productions.

Jérémie, élève de cette classe, remet à l'enseignante la production suivante (dont nous soumettons une traduction en note de bas de page)⁷.

⁶ Il ne s'agit pas d'une situation problème au sens rigoureux du terme mais plutôt d'une situation introductive à la notion de division.

⁷ Combien de stylos aura chaque maître ? Un stylo aura un maître. Si son stylo se casse, il reprend un autre stylo. Restera-t-il des stylos et si oui comment ? Il restera 22 stylos parce que j'avais 24 stylos et j'ai gaspillé 2 stylos.

4) Je sais résoudre des problèmes :

1) Trois maîtres se partagent équitablement un paquet de 25 stylos pour leurs classes.

Combien de stylos aura chaque maître ?

25 stylos aura 3 maîtres...
Réponse : *25 stylos se core il represent 3 maître stylo*

Restera-t-il des stylos et si oui combien ?

il restera 2 stylos d'2 maître
Réponse : *il manquera 24 stylos et pour papier 2 stylos...*

À partir de la production de cet élève, le propos du texte est organisé en quatre niveaux d'analyse, celle d'abord des matériaux (c'est-à-dire les analyses du bref commentaire de l'enseignante, de la tâche donnée aux élèves et de la production de Jérémie). Nous poursuivons avec l'analyse des dimensions différenciatrices, a) des pratiques d'enseignement puis b) de la forme d'enseignement scolaire et enfin c) des attentes institutionnelles et des manières de faire des professeurs.

3.2. L'analyse des matériaux

3.2.1 Les mots de l'enseignante

L'enseignante, au moment de la récréation, entre dans la salle des maîtres, la production de Jérémie en main⁸. Elle lève les yeux au plafond et dit très fort : « *je n'ai jamais vu ça. Mais qu'est-ce que je peux faire ! C'est de pire en pire avec cette classe. Mais qu'est qu'il [Jérémie] fait dans ma classe !* ».

Une rudimentaire analyse de ces propos montre, d'une part, un sentiment de perte de contrôle (« *C'est de pire en pire* »), et, d'autre part, un biais d'auto-complaisance signalé par la psychologie sociale (Miller & Lee Ross, 1975) qui conduit cette enseignante à trouver des causes externes à la situation (plutôt qu'internes à ses propres choix et pratiques pédagogiques), à savoir l'incompétence de Jérémie, au point de remettre en question sa place dans la classe (« *Mais qu'est-ce qu'il [Jérémie] fait dans ma classe !* »). Ce mécanisme ordinaire permet le maintien d'une image positive du sujet (l'enseignante) face à un grand sentiment d'impuissance (« *Mais qu'est-ce que je peux faire !* »). Pourtant, ce problème mathématique de partage étant un préalable à une notion non encore étudiée en classe, l'enseignante pourrait s'attendre à ce que les élèves (ou une partie d'entre eux) ne sachent pas le résoudre. Par conséquent, les apprentissages spécifiques attendus, les obstacles internes au problème posé et plus globalement à l'apprentissage de la division pourraient être l'objet d'un questionnement professoral. Or l'enseignante ne questionne pas la situation mathématique qu'elle a

⁸ Le chercheur était dans la salle des maîtres à ce moment-là, venu dans l'école recueillir des données dans une autre classe. Il n'a interagi que sur le moment avec l'enseignante qui lui a fourni quelques précisions sur la manière dont s'est déroulée la séance et des informations sur Jérémie. Jérémie est un élève qui présente des difficultés scolaires et qui, d'après elle, « *n'a pas sa place dans la classe* ». La situation que l'enseignante a proposée aux élèves ce matin-là, elle l'a conçue comme une évaluation diagnostique pour voir où en sont les élèves de sa classe du point de vue de la notion de partage d'une collection (notion non abordée pour le moment). Chaque élève a donc réalisé seul la tâche, sans explicitation préalable de la tâche, puis une fois la tâche réalisée, elle a procédé à une correction collective.

choisie et les savoirs en jeu dans la tâche, mais manifeste plutôt une sorte de "cécité sur les propriétés didactiques des situations d'enseignement" (Giroux, 2013, p. 63). Alors que l'action d'enseignement conjointe⁹ entre professeur et élèves est indissociable du contenu de savoir qui en fait l'enjeu (Sensevy, 2007), elle semble considérer cette situation comme un objet simple où les savoirs sont « transparents » (Laparra & Margolinas 2012), c'est-à-dire qu'ils « vont de soi », phénomène certainement accentué par le statut d'évaluation diagnostique que l'enseignante donne à cette situation. Mais cet énoncé de problème est-il si évident que cela ?

3.2.2. L'analyse didactique ou les matériaux didactiques

Une enquête didactique cherche à décrire l'espace des possibles et des contraintes d'une situation d'enseignement-apprentissage. Son enjeu est double. Elle vise 1) à identifier les savoirs véhiculés par la situation et les obstacles potentiels que pourrait rencontrer un élève, mais aussi 2) à relever les actions et stratégies possibles des élèves au regard de la situation proposée par l'enseignant et des savoirs disponibles. Elle autorise ainsi une interprétation des propositions des élèves et donc du rapport qu'entretiennent les élèves aux objets de savoir, portés, ici, par l'énoncé de problème mathématique.

« Trois maîtres se partagent équitablement un paquet de 25 stylos pour leurs classes. Combien de stylos aura chaque maître ? ».

Le texte très concis se réduit à une seule phrase donnant peu d'indications de contexte aux élèves. Or « lorsque les événements sont « sémantiquement appauvris », le sujet ne dispose pas d'aides à l'interprétation » (Fayol, 1990, p. 267). En outre, il recèle des difficultés lexicales et syntaxiques. L'élève doit ainsi élucider le terme « équitablement » et combler un implicite important : il lui est nécessaire d'admettre d'emblée que les trois maîtres prennent chacun autant de crayons, mais en cumulant le plus grand nombre possible. De plus, l'énoncé indique que les maîtres se partagent un paquet de crayons. Or, il ne s'agit pas de partager un paquet, mais 25 crayons. L'expression « un paquet » est donc à inhiber. Enfin, partager équitablement 25 crayons en 3¹⁰ provoque un nouvel obstacle. Que faire du stylo qui reste ? Cet énoncé place manifestement Jérémie « hors-jeu »¹¹ : il agit en dehors du milieu mathématique qui est attendu. Face aux déstabilisations potentielles que nous venons de décrire et à l'impossibilité de les assumer, nous pouvons émettre l'hypothèse que Jérémie a abandonné les mathématiques et versé dans l'interprétation d'un récit du quotidien où « un stylo aura un maître. Si son stylo se casse, le maître reprend un autre stylo ». Jérémie a donc agi, à sa manière, sur l'énoncé et développé une logique, mis en place des stratégies. Il poursuit cette même logique pour répondre à la seconde question, d'où le nombre 22 qui résulterait de l'opération suivante

⁹ (...) « une action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre (...). Cette action est conjointe, c'est-à-dire organiquement coopérative » (Sensevy, 2007, p. 14).

¹⁰ $3 \times 8 < 25 < 4 \times 8$, autrement dit $25 = (3 \times 8) + 1$.

¹¹ Dans le jeu didactique, un certain nombre d'élèves se mettent hors-jeu ou sont mis hors-jeu (Perraud, Desmots, Toullec-Théry, 2014) « parce que les expériences didactiques spécifiques de tel ou tel style ne pourront leur être disponibles » (Sensevy, 2011, p. 119).

$(25-1)-2 = 22$. « Il restera 22 stylos parce que j'avais 24 stylos [après en avoir donné un au 1^{er} maître] et j'ai gaspillé 2 stylos [en donnant un stylo à chacun des deux autres maîtres] ». Cette tâche participant à une évaluation diagnostique, l'enseignant ne s'autorise pas à questionner l'élève sur la nature de sa réponse. Sans indices de la part de l'élève, le professeur n'y entrevoit alors pas de logique et considère la production de Jérémie comme une réponse sans parenté avec la situation.

Différenciation et pratiques pédagogiques

4.1. La différenciation passive

Même si cette enseignante a distribué à chaque élève une fiche dont l'énoncé et la présentation sont identiques, cette pratique s'est avérée *différentielle* : des écarts importants entre élèves se sont en effet produits. L'enseignante n'aménage pas les conditions d'entrée dans la tâche, bien que Jérémie soit d'emblée désigné comme plus en difficulté que les autres puisque sa place d'élève est remise en cause. Elle n'entretient pas non plus d'interactions spécifiques avec lui (elle aurait ainsi pu lui demander ce qu'il comprenait du texte et ce qu'il allait en faire)¹². L'apparente égalité de traitement crée alors « un rapport différencié des élèves et du professeur aux objets de savoir. Cette différenciation est passive, dans la mesure où elle ne constitue pas le résultat d'un projet explicite et déterminé » (Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008, p.117). Ce phénomène différenciateur non intentionnel « va nécessairement accentuer l'hétérogénéité didactique [...] Un élève dont les connaissances premières sont voisines des connaissances inculquées va intégrer plus rapidement les connaissances inculquées qu'un élève dont les connaissances premières sont très éloignées des connaissances inculquées » (Ibid, p.106). Alors, « une pédagogie indifférenciée est, dans ses effets, profondément différenciatrice » (Kahn, 2010, p. 27).

Si Jérémie devient gênant pour l'enseignante, jusqu'à ce qu'elle remette en question sa présence dans la classe, c'est peut-être parce qu'il montre ce qu'elle ne voudrait pas voir. Dans ce mécanisme, Jérémie n'est que l'arbre qui cache la forêt. Qu'est-ce qui fait alors que l'enseignant n'instille pas dans le cours de la classe une attention plus particulière aux élèves les plus faibles ?

4.2. D'une différenciation prescrite à l'effectuation collective

Depuis plus de 20 ans, les enseignants sont enjoins à pratiquer une pédagogie différenciée ou une différenciation pédagogique. Autrement dit, il leur est demandé de mettre en œuvre des pratiques pour contrer le phénomène de différenciation passive. Or la consultation des enseignants francophones belges opérée par le Centre d'études sociologiques des Facultés Saint Louis montre que la « difficulté d'appliquer la pédagogie différenciée » est la première difficulté pédagogique pointée par les enseignants de l'école primaire (Van Campenhout Hubert, Van Espen, Lejeune, Franssen, Huynen & Cartuyvels, 2004). Avec des formulations différentes, la même plainte se retrouve :

¹² Le chercheur a demandé à l'enseignante si elle avait aidé Jérémie dans la lecture de l'énoncé ou lui avait fourni d'autres aides. L'enseignante a répondu n'avoir donné d'indications à personne dans la mesure où cette tâche revêt une fonction d'évaluation diagnostique.

- chez les enseignants français où « l'hétérogénéité des classes est difficile à gérer car elles sont encore trop chargées en effectif » (Basco, 2003) ;
- chez les enseignants québécois puisque dans l'étude de Sauvé (2012) auprès d'enseignants qui quittent la profession, le facteur répulsif prédominant est celui de la gestion de classe devenue de plus en plus complexe du fait de l'augmentation de l'hétérogénéité.

Face à cette difficulté de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, le schème de base de l'enseignement « ordinaire » reste celui de l'*effectuation collective* (Maulini, Capitanescu Benetti, Mugnier, Perrenoud, Progin, Veuthey & Vincent, 2012)¹³ où la situation collective est d'abord travaillée par les élèves en individuel et où il s'ensuit une correction collective avec explications. « *Ce que chaque élève a dû faire personnellement sera ainsi effectué en commun, conduit par l'enseignant étape par étape, avec l'aide plus ou moins sollicitée des élèves eux-mêmes* » (*Ibid.*). C'est ce qui advient dans cette séance. Ce format emblématique du travail en classe (travail individuel-corrrection collective) qui pense apporter une réponse possible au dilemme « collectif/individuel » ne ménagerait-il pas d'abord une zone de confort de l'enseignant ? Avec la classe dialoguée, ce format d'interaction ne relèverait-il pas d'un des plus puissants impensés des pratiques enseignantes ? C'est en effet finalement le format (l'organisation et la gestion du temps de l'horloge) qui surdétermine les apprentissages, les échecs et la valeur accordée aux propositions des élèves.

En quoi Jérémie peut-il ainsi tirer bénéfice de ce temps de correction collective *a posteriori*, alors qu'il n'a pas fait d'expériences avec le « bon » milieu et les stratégies d'apprentissage adéquates ? Son expérience « hors-jeu » lui permet-elle de comprendre ceux qui ont produit la bonne réponse ? N'y a-t-il pas, de plus, un risque à opérer une institutionnalisation formelle (*via* la correction collective) qui ne serait que factice, car trop rapide dans la mesure où l'apprentissage de ce qu'est un partage n'a pas été travaillé en classe ? Le malentendu qui s'est instauré lors de l'effectuation individuelle peut-il être estompé ? Rien n'est moins sûr dans la mesure où « *ce temps de l'étude parce qu'il n'est justement ni spécifique des difficultés de cet élève, ni du savoir en jeu ne produit pas de véritable expérience avec le savoir* » (Marlot & Toullec-Théry, 2014). Et donc, « *entre ces élèves reconnus en difficulté et les autres va progressivement se construire une inégalité d'univers de savoirs* » (Toullec-Théry & Marlot, 2013).

L'analyse de la production de Jérémie a donné l'occasion de pointer ce qui a pu faire obstacle dans la situation d'apprentissage. Pourtant ce ne sont pas des signes que semble prendre en compte cette enseignante puisqu'elle fait porter les difficultés de Jérémie à ses comportements trop éloignés de ceux de l'ensemble des élèves. Elle ne cherche pas non plus à déceler les ressources que Jérémie mobilise pour se conformer à la situation, à cette forme scolaire très particulière. Nous allons développer maintenant ce que ces formes font aux individus. Les dimensions différenciatrices des pratiques enseignantes sont en effet profondément liées à la forme d'enseignement adoptée par les écoles des pays industrialisés.

¹³ Même si ce résultat est issu d'une recherche centrée sur les enseignants novices, il peut être étendu aux enseignants plus expérimentés.

Différenciation et forme d'enseignement scolaire

5.1. Une forme de socialisation très particulière

Le rassemblement dans un même lieu d'individus censés avoir les mêmes caractéristiques pour apprendre, selon des modalités particulières des savoirs qui ne s'enseignent nulle part ailleurs qu'à l'école, est une réalité toute récente à l'échelle de l'humanité puisqu'elle n'apparaît qu'à la fin du 15^{ème} siècle, soit à l'origine des premiers collèges aux Pays-Bas (Compère, 1985). Elle constitue une forme, un moule, interrogés par Foucault (1975), Vincent (1980, 1995) et Rey (2011a) qui ont accompagné l'émergence de l'individu et de micro-pouvoirs, par opposition à un unique pouvoir central, tel celui du roi. La classe est le lieu du pouvoir du professeur et la forme scolaire, le dispositif d'assujettissement des élèves. Avec la constitution de la psychologie en discipline scientifique (fin du 19^{ème}), le modèle s'est affiné, le parcours d'apprentissage est alors formalisé, par classe d'âge, en une progression et des étapes qui ont conduit à un découpage précis des espaces et du temps. Au début du 20^{ème} siècle (1922), chaque élève est censé faire les mêmes apprentissages que les autres élèves (Foucault, 1975). Cet idéal d'uniformité fonde la norme scolaire. Cette norme a une double fonction, elle vise, postule, entraîne l'alignement des sujets ; elle permet de repérer instantanément celui qui n'est pas aligné, comme le souligne l'enseignante lorsqu'elle épingle Jérémie en salle des professeurs. Ce non-alignement peut certes être fortuit, mais il reste que, d'une part, il attire le regard de l'observateur et, d'autre part, une récurrence fera ressortir le sujet comme différent aux yeux de l'observateur. Ainsi la « situation-problème » que propose cette enseignante conforte son avis sur Jérémie. Si cette différence construite par l'observateur peut prendre une couleur positive, elle prend ici une connotation négative. Le sujet qui n'a pas -et *a fortiori* à plusieurs reprises- saisi partie ou totalité de la consigne et/ou n'a pas réussi l'exercice, quand une grande partie des élèves semble avoir été attentive et a réussi, aurait été désigné comme anormal au 19^{ème} siècle (*Ibid.*). Il est ici signalé en difficulté, voire dissipé ou avec de troubles de l'attention. L'enseignante construit avec Jérémie la panoplie de l'élève « hors-jeu ». Elle entretient ainsi une posture très paradoxale puisque l'objet d'apprentissage (la division euclidienne) n'a pas encore été abordé. Comment un élève peut-il être exclu à partir du contrôle d'une acquisition qu'il n'est pas censé posséder puisqu'elle ne lui a pas été enseignée ? Ne faut-il pas lire dans cet exemple l'empreinte de la forme d'enseignement scolaire qui concourt à la comparaison des individus et au risque d'exclusion ?

L'évaluation, telle qu'elle est conçue et pratiquée dans l'école belge (francophone) et l'école française, accentue donc le non-alignement d'une partie des élèves : l'évaluation normative va nécessairement discriminer certains élèves. Ainsi Crahay (2007) désigne la « *culture de l'échec* » qui surplombe les écoles, puisqu'il faut nécessairement que certains élèves y échouent. Forme d'enseignement scolaire et évaluation œuvrent à réduire les individus à leur singularité. Ici, l'enseignante sanctionne Jérémie. Pourtant, « *l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure, qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée* » (Brousseau, 1983, p. 171).

Dans cette matrice différenciatrice, d'autres dimensions de la culture scolaire, comme l'utilisation particulière du langage, concourent à mettre « hors-jeu » nombre d'élèves.

5.2. Un bain culturel très étrange

Le quotidien de la classe est le théâtre d'un usage très étrange du langage. Ce qu'énonce un enseignant, voire les interactions entre lui et quelques élèves, ne réfère en effet pas aux situations vécues par les acteurs en présence, mais à des situations liées à des enjeux de savoir. Le langage n'a alors plus aucun rapport direct avec la situation immédiate. Un malentendu socio-cognitif entre cet élève et cette enseignante (Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier & Rochex, 1997) se construit ici. Jérémie appréhende l'énoncé du problème comme une situation ordinaire de la vie quotidienne, en regard avec son expérience propre de ce qui se passe dans sa classe (quand « mon » maître a besoin d'un crayon, il en prend un et si ce dernier se casse, il en prend un autre), alors que le professeur conçoit l'énoncé comme un milieu mathématique d'une activité de partage. Jérémie est confronté à « *l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires, du caractère "second"¹⁴ des tâches comme des objets de savoirs proposés* » (Goigoux & Bautier, 2004). Jérémie traite la situation comme un milieu simplement matériel (où il s'agit de maîtres avec des crayons), alors qu'il devrait l'envisager comme un milieu objectif (Bloch & Salin, 2003), c'est-à-dire un milieu constitué d'objets mathématiques où il est nécessaire d'user d'un langage et d'outils mathématiques pour l'aborder et le résoudre. Aux prises avec le contrat didactique, c'est-à-dire avec un système d'habitudes (Brousseau, 1998), ce qui est déjà-là, ce qu'il connaît déjà (Sensevy, 2011), Jérémie a opéré une adaptation « libre » de ce milieu. On perçoit aussi chez cet élève une forme de sur-assujettissement à ce contrat didactique : ses réponses aux questions occupent tout l'espace de la feuille potentiellement octroyé à l'élève. Il pense ainsi avoir réalisé son travail d'élève, avoir fait son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), mais, dans les faits, il n'a pas rencontré le savoir attendu. De plus, ce tout premier exercice d'une séquence n'est rattaché à aucun savoir, à aucun horizon d'attentes. Or l'accrochage de nouveaux savoirs les uns avec les autres constitue le texte du savoir et c'est là un des enjeux majeurs de l'apprentissage scolaire. Cette situation, pensée comme une évaluation diagnostique, contraint de plus l'enseignante à ne rien dévoiler de la situation, à ne rien dire, à demeurer très réticente (Sensevy & Quilio, 2002). Elle n'a donc pas « *aidé l'élève à dépouiller dès que possible la situation de tous ses artifices didactiques pour laisser la connaissance personnelle et objective* » (Brousseau, 1998, p. 60). Du coup, élève et enseignante évoluent dans deux milieux séparés : on voit ici un phénomène de dédoublement du temps didactique (Margolinas, 2005).

Le malentendu qui apparaît dans cette étude est aussi sans doute lié à l'expérience du langage que l'enfant construit hors de l'école, entre autres. Si dans quelques familles les élèves ont déjà été exposés à un usage du langage hors d'une situation partagée (débat d'idées entre les adultes, par exemple), dans nombre de familles (et particulièrement les familles populaires, comme c'est le cas de Jérémie), le langage a un autre fonctionnement et un autre usage, « *fortement lié aux événements en train de se faire ou que l'on a vécu ensemble (...) caractérisé par beaucoup d'implicites. (...) En outre, la communication avec les enfants ne relève pas d'une communication pédagogique, mais d'une communication pratique visant l'échange avant tout autre fin. (...) Ces différences de logiques langagières sont au principe, on s'en doute, de difficultés scolaires pour les enfants de ces familles* »

¹⁴ « *Nous nommons « attitude de secondarisation », cette attitude que certains élèves ont des difficultés à adopter : inhérente au processus de scolarisation, elle apparaît centrale dans les processus de différenciation* » (Goigoux & Bautier, 2004, p. 91).

(Thin, 2006, p. 12). Le caractère textuel du savoir scolaire constitue donc une véritable difficulté pour les élèves qui n'ont jamais connu de modalité discursive « en situation » (Rey, 2011b). Jérémie en fait les frais, et ce, probablement depuis le début de sa scolarité. Mais, cette difficulté se double d'une autre : la rupture épistémologique qui implique de se défaire des connaissances antérieures, de l'opinion, des convictions, des prénotions (Bachelard, 1934) est par exemple bien étrange pour qui est habitué à se fier à ses perceptions et à la situation quotidienne partagée pour décrire le « vrai ».

L'école ne prend pas en charge le nécessaire amorçage à une étrange culture. Elle n'assume pas le passage du « temps de l'étrangeté » au « temps de l'apprentissage » (Coulon, 1997). Elle prend comme évidence que tous les enfants sont prêts à apprendre, c'est-à-dire à rompre avec le sens habituellement donné au langage et aux perceptions. Les modifications des pratiques professorales ne seraient alors pas nécessaires, même dans une école confrontée à une hétérogénéité grandissante des élèves. Un processus de naturalisation de la différence et son attribution aux élèves se met en œuvre, avec une catégorisation des élèves grandissante, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Des prescriptions ambiguës voire paradoxales

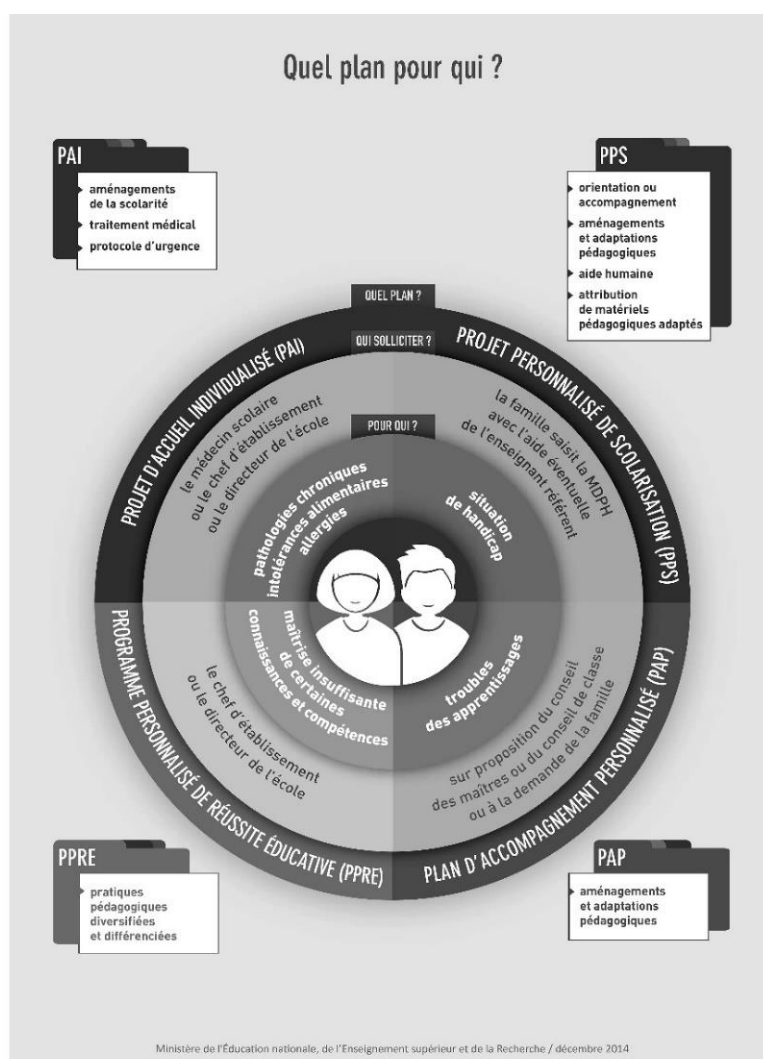
Nous avons vu que cette situation d'enseignement-apprentissage est suffisamment opaque pour conduire Jérémie sur une mauvaise voie. Ses stratégies erronées confortent l'enseignante dans son opinion de Jérémie et l'ancrent dans le rôle d'élève en difficulté, sans que la nature de la situation ne soit jamais remise en question. Qu'est-ce qui occasionne cette manière de faire, caractéristique de nombre d'enseignants ? Cette dernière partie s'intéresse alors, à un grain plus large, aux politiques éducatives actuelles et à leurs évolutions quand il est question de difficulté scolaire. En quoi participent-elles (ou non) de cette peine à envisager des aménagements spécifiques au sein des situations d'enseignement-apprentissage pour des élèves peu avancés ?

Au fil des trois dernières lois en matière d'éducation en France (1989, 2005, 2013), le législateur transforme la notion générique de difficulté, en celle de besoin éducatif particulier¹⁵ (BEP) qui incite alors à une attention spécifique vers certains individus. L'enjeu affiché consiste donc à faire en sorte que tous les élèves puissent acquérir les compétences d'un socle commun de compétences, avec, pour ceux rencontrant des besoins particuliers, la mise en œuvre « de plans d'accompagnement personnalisés » (2015). Ainsi, le Ministère de l'Éducation Nationale français a édité le diagramme ci-après¹⁶ qui dresse, dans des cercles concentriques, les stratégies potentielles que chaque enseignant peut convoquer face à ces élèves à besoins particuliers. Les mots-clés de personnalisation, individualisation qui y trouvent place donnent priorité à la singularité, à la spécificité de l'individu. Or le document se focalise essentiellement sur la situation globale de l'enfant ou de l'adolescent. Selon qu'il rencontre un handicap, un trouble ou une difficulté, il va s'agir de déterminer trois éléments : « quel plan ? Qui solliciter ? Pour qui ? ». La nature des obstacles rencontrés face aux apprentissages

¹⁵ La notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage...

¹⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/37/3/DP-Ecole-inclusive-livret-repondre-aux-besoins_373373.pdf.

est (une fois de plus) reléguée au second plan (ce qui conforterait l'attitude de l'enseignante de Jérémie dans ses manières de penser la classe). En effet, dans le diagramme, s'il existe quelques allusions aux pratiques, elles sont exclues du cercle et placées dans des carrés extérieurs, sans plus de précisions que « *pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées* » (pour le PPRE) ; « *aménagements et adaptations pédagogiques* » (pour le PAP et le PPS) ; « *aménagements de la scolarité* » (pour le PAI). La responsabilité incombe donc aux équipes d'enseignants de construire ces plans autour d'un individu, sans indications précises, laissant de plus penser que la nature des difficultés différerait selon les élèves. Pourtant, « *l'analyse des résultats aux évaluations nationales de 6^{ème} indique qu'en comparaison avec d'autres collégiens, les élèves de SEGPA¹⁷ ne sont pas différents des autres élèves d'un point de vue didactique. Certes, leurs résultats sont plus bas que ceux des élèves scolarisés en classe ordinaire, mais les épreuves échouées sont les mêmes pour tous les élèves* » (Roiné, 2014).



RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DES ÉLÈVES : quel plan pour qui ?

Document « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? »

¹⁷ Élèves en grande difficulté scolaire orientés au sein du collège vers une structure d'enseignement général et professionnel adapté.

Des résultats de recherche attestent que ces projets, ces plans ou programmes individualisés (trois terminologies utilisées dans le diagramme) sont pris en compte de manière très hétérogène selon les enseignants. Si certains enseignants s'y réfèrent dans leurs pratiques et en concertation avec les parents, une grande partie n'y trouve que peu d'appuis (Bouysse, Desbuissons & Vogler, 2010; Goodman & Bond, 1993; Rodger, 1995). Poirier et Goupil (2011) montrent ainsi que les plans contiennent dans leurs énoncés davantage de formulations en termes de besoins que d'objectifs et sont donc peu opérationnels, car flous et peu rapportés à des catégories de situations. C'est une approche psycho-médicale où une logique de diagnostic domine, avec une démarche d'identification et de catégorisation du symptôme puis ensuite d'intervention. Un risque réside alors à d'abord attribuer la responsabilité de la difficulté à l'enfant ou à sa famille (Meirieu, 2012) et la centration sur les caractéristiques des élèves voire de leurs familles minimise de fait la fonction du savoir. De plus, les enseignants pensent qu'à de tels projets personnalisés ou individualisés, la réponse réside dans l'individualisation du travail, niant alors les dimensions collectives. Ces plans personnalisés, voire individualisés, couperaient donc l'élève de ses pairs, « *alors que l'on vise à l'école la participation sociale, l'intégration sociale au sein du groupe classe* » (Pelgrims, 2014). Or "*sans collectif, point d'individuel*" (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, A. 2007). Le risque de dissociation des attentes collectives est majeur, avec une possible relégation des élèves les plus fragiles.

Enseigner devient donc, de plus en plus, « un métier flou » (Rayou, 2014) où il est plus simple d'imputer « les problèmes d'apprentissage des élèves [...] à leur mauvais comportement sans qu'on se demande si celui-ci ne provient pas avant tout de difficultés à apprendre » (Bautier, 2006). C'est ce qui se passe dans le cas de Jérémie. Finalement, malgré cette injonction actuelle de centration sur les élèves à BEP, on note peu d'évolution entre le XIXe siècle et aujourd'hui. C'est toujours la norme scolaire qui prévaut, portée elle-même par la forme scolaire dont ses déclinaisons (classe dialoguée ou bien ici travail individuel/correction collective) sont le plus souvent des impensés du métier. Ne serait-il pas nécessaire de désormais penser "un paradigme systémique où la connaissance des sujets ne précède pas nécessairement les propositions qu'on leur fait, mais est en interaction permanente avec elles" (Meirieu, 2012) ?

Conclusion

Les signes que Jérémie renvoie à l'enseignante *via* sa production individuelle rompent la relation didactique. Cette enseignante sans analyse *a priori* de l'énoncé-problème mathématique n'a pu ni déceler les obstacles potentiels de la situation ni comprendre la réponse atypique d'un individu, en l'occurrence Jérémie. La résolution individuelle n'est donc pas gage d'une prise en compte des procédures de l'individu. D'autres élèves pourtant n'ont pas réussi, mais leurs réponses restent dans le champ de l'acceptable, du numérique : ils ont fait des calculs et produit un nombre représentant les crayons que chaque maître aura (même si ce nombre est erroné). Pour l'enseignante, seul Jérémie est « hors-jeu ».

Jérémie et son enseignante sont tous deux pris dans la matrice invisible de la forme d'enseignement scolaire. Englués dans ce supra-dispositif qui gouverne l'action des individus qu'il assujettit, ils ne peuvent pas voir qu'ils en sont tous les deux victimes, car c'est essentiellement ce dispositif qui pousse l'enseignante à exclure celui qui dévie trop visiblement de la norme et ce dispositif qui conduit Jérémie à s'accrocher aux aspects visibles de la forme d'enseignement scolaire (remplir complètement la fiche, par exemple). Dans le cas finement analysé de l'introduction d'une nouvelle

notion mathématique, on peut lire que docimologie et didactique, détournées de leurs fonctions émancipatrices premières, sont devenues des éléments du fonctionnement de ce dispositif d'exclusion.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997) Ces malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail (dir.). *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Basco, L. (2003). Le malaise des enseignants du premier degré. *Éduquer*, 4, 91-117. Récupéré à <http://rechercheseducations.revues.org/189>
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves des milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bloch, I. & Salin, M-H. (2003). *Contrats, milieux, représentations : Étude des particularités de l'AIS. L'enseignement en SEGPA : Questions et outils théoriques d'analyse*. Séminaire National de didactique des mathématiques. Paris, France.
- Bonniol J.-J. & Vial M. (1997). *Les Modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bouysse, V., Desbuissons, G. & Vogler, J. (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Paris : Éducation Nationale.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier. Changement lexical et bouleversement conceptuel ? *Les temps modernes*, 637(3-4-5), 444-478.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Julliard.
- Coulon, A. (1998). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. *Bulletin des bibliothèques de France*. Récupéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-01-0132-010>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Desmonts, M.-B., Perraud, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Gestion des hors-jeux et pratiques effectives de deux enseignantes spécialisées. *La Nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'adaptation*, 65(1), 127-140.
- Fayol, M. (1990). *L'enfant et le nombre*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fleck, L. (1935-2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique* 7(1), 59–86.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes et traces : Morphologie et histoire*. Paris: Flammarion
- Goodman, J. & Bond, L. (1993). The individualized education program: a retrospective critique. *The journal of special education*, 26(4), 408-422.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Laparra, M. & Margolinas, (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.

- Margolinas, C. (2005). Les bifurcations didactiques : Un phénomène révélé par l'analyse de la structuration du milieu. Dans A. Mercier & C. Margolinas (dir.). *Balises en didactique des mathématiques* (p. 1-12). Grenoble : La Pensée sauvage
- Miller, D. T. & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality. Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. 37(4), 1-32.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une bonne pratique ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions vives*. Récupéré à <http://questionsvives.revue.org/1130>
- Meirieu, P. (2012). *L'Éducation nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative*. Récupéré à http://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf
- Pelgrims, G. (2014). *Activité des enseignants et des élèves en classes hétérogènes : entre individualisation et culture collective*. Conférence présentée à la journée de formation continue « Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe », co-organisée par l'ECES et l'UNIGE, Lausanne. Récupéré à http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/20_aoc3%BBt_2014/ECES_200814_Pelgrims-Conf%C3%A9rence-20-ao%C3%BBt-2014.pdf
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Poirier, N. & Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour les élèves ayant un trouble envahissant du développement. *MCGill Journal of Education*, 46(3), 459-472.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant : *Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation*. Dans L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (dir.). *Travail réel des enseignants et formation Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques* (p. 35-47). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2011a). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en Éducation*, 10, 34-45.
- Rey, B. (2011b). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en Éducation*, 12, 35-49.
- Rodger, S. (1995). Individual education plan revisited: a review of literature. *International Journal of Development and Education*, 42, 221-239.
- Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'Adaptation*, 66(2), 13-30.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal. Montréal, Québec, Canada.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. *Éducation et didactique* 1(2), 28-54.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. Dans D. G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

- Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 105-122.
- Thin, D. (2006). Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices. Version française de Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 32. Récupéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00475274/document>
- Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifique aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? Dans B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (dir.). *Jeux de savoir* (p. 259-278). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Toullec-Théry, M. & C. Marlot (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.
- Van Campenhoudt, L., Hubert, G., Van Espen, H., Lejeune, A., Franssen, A., Huynen, P. & Cartuyvels, Y. (2004). *La consultation des enseignants du fondamental*. Communauté française Wallonie-Bruxelles, Bruxelles : Centre d'Études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon

Chapitre 7 :

Pratiques de différenciation : contrats didactiques différentiels et construction d'inégalités d'apprentissage

Pier Carlo Bocchi

Scuola Universitaria della Svizzera Italiana – SUPSI, Dipartimento formazione apprendimento – DFA

piercarlo.bocchi@supsi.ch

Résumé

Notre étude s'efforce d'élucider comment les processus de production des inégalités scolaires se constituent et se renforcent au sein des interactions didactiques. Dans cette perspective nous nous intéressons aux processus de différenciation didactique active et passive qui s'instaurent dans le système principal de la classe et dans le système auxiliaire du soutien pédagogique. Alors que les enseignants protagonistes de notre étude croient qu'en principe tous les élèves sont confrontés aux mêmes objets de savoir, nos observations montrent que peuvent se co-construire des contrats didactiques différentiels qui semblent stabilisés et récurrents tout au long des séquences d'enseignement analysées. Leur analyse met en évidence comment ces contrats déterminent une différenciation fort inégale des univers de savoir abordés par les différents groupes d'élèves, en entravant la possibilité pour les élèves les moins avancés d'assumer la responsabilité d'apprendre et de développer ainsi une attitude réflexive. Les résultats découlent d'une étude menée dans le contexte d'une région italophone de Suisse.

Mots clés

Contrat didactique, Milieu, Différenciation didactique active et passive, Contrat didactique différentiel

Introduction

La nécessité de favoriser une égalité d'accès aux savoirs constitue l'un des enjeux majeurs qui se pose aujourd'hui à l'école obligatoire dans les démocraties avancées. Comment peut-on conduire tous les élèves vers les mêmes savoirs, sans séparer les bons élèves, des élèves faibles et sans proclamer l'« indifférence aux différences » (Perrenoud, 1995 ; Duru-Bellat, 2002) ? Comment conjuguer intégration sociale et besoins particuliers, intérêt commun et attention aux individualités ? Quelles manières de faire peuvent être considérées comme des pratiques de différenciation pédagogique efficace ? Les questions sont de taille et montrent la nécessité de (re)considérer la problématique de la production des inégalités d'apprentissage dans le but de nourrir les réflexions issues traditionnellement des travaux des courants sociologiques (Forquin, 2008) et linguistiques (Bernstein, 1975 ; Lahire, 1993).

Des études récentes (Bocchi, 2015 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Sensevy, 2011) précisent qu'il existe deux dynamiques de différenciation. L'une est axée sur les processus de différenciation active, soit des manières de faire différenciées selon les caractéristiques des élèves. Ces pratiques sont mises en place par les enseignants de manière volontaire et conduisent les élèves, issus d'un même contexte de classe, à se confronter avec des univers de savoir différenciés. Parfois, cette sorte de différenciation se réalise également grâce à l'instauration de mesures d'aide externalisée, c'est-à-dire des mesures de soutien ou d'appui effectuées hors de la classe ordinaire. Une autre composante, complémentaire à ce genre de dynamique, relève de processus de différenciation passive, c'est-à-dire des manières de faire qui se constituent sans que les enseignants en aient pleinement conscience. Ces différenciations aboutissent à des formes d'organisation du travail scolaire qui ne permettent pas à certains élèves de se confronter aux enjeux de savoir, car la complexité qui les caractérise leur est involontairement cachée. Ce faisant, la mise en arrière-plan de certaines spécificités du savoir, voire leur disparition, détermine des conditions d'apprentissage dans lesquelles ce groupe d'élève ne peut pas convenablement en tirer profit. Dès lors, les processus de différenciation active et passive, ainsi que leur articulation, méritent d'être étudiés sous l'angle de différents regards épistémologiques, dans le but de contribuer au développement de modalités d'organisation pédagogique et didactique plus efficaces et équitables (Maulini & Mugnier, 2012).

Notre intention, dans ce chapitre, est d'analyser certaines pratiques d'enseignement-apprentissage, telles qu'elles se réalisent au quotidien pour mettre au jour les effets que ces dynamiques de différenciation peuvent avoir dans la construction des inégalités d'apprentissage. Pour ce faire, nous nous appuyons sur quelques résultats d'une étude centrée sur les pratiques de différenciations menées dans le contexte du Canton du Tessin (une région italophone de Suisse¹). Notre attention a été focalisée sur un moment charnière : celui de la fin de l'école enfantine et du début de l'école primaire. Les analyses découlent d'observations de séances de lecture-écriture et de mathématiques, réalisées dans une vingtaine de classes. Précisons que les situations de classe

¹ Comme en Suisse la responsabilité de l'éducation est attribuée aux Cantons, les systèmes scolaires cantonaux sont caractérisés par certaines différences en fonction du contexte économique, politique, social et culturel. Même si le système scolaire obligatoire fait actuellement l'objet d'une ample réflexion suite notamment au Concordat HarmoS, visant une certaine harmonisation entre les cantons qui ont adhéré à cette initiative, chaque canton continue à garder sa spécificité en ce qui concerne la prise en charge des difficultés scolaires.

observées sont « ordinaires » : les chercheurs associés à ce projet de recherche n'ont pas participé ni à leur préparation ni à leur élaboration.

Une approche didactique de la production des inégalités scolaires

L'école d'aujourd'hui tend encore trop souvent à minimiser l'incidence des pratiques d'enseignement dans les processus de construction des apprentissages. L'échec est d'abord conçu comme l'effet des orientations personnelles des élèves et donc attribué à leurs dispositions socio-cognitives, socio-langagières et socio-affectives. Il suffit d'inviter les enseignants à parler des élèves les plus faibles pour comprendre que les difficultés de ces derniers sont principalement analysées en termes de manques de ressources cognitives ou d'incapacités à activer des comportements adaptés. Ils attestent aussi des lacunes des élèves à soutenir un effort, à être attentifs, à se concentrer. C'est encore parfois le manque de maturité qui est évoqué pour expliquer leurs difficultés. Précisons que ce genre de représentations caractérise aussi certains discours des instances politiques et de l'administration scolaire.

Nous défendons, pour notre part, la thèse selon laquelle les difficultés scolaires ne peuvent pas être mises en relation uniquement avec les écarts culturels et les stratégies de domination de l'institution scolaire à l'égard des milieux sociaux défavorisés, comme Bourdieu et Passeron (1970) l'ont depuis longtemps théorisé. Elles ne peuvent pas non plus être attribuées aux seules dispositions personnelles des élèves, à savoir à leurs caractéristiques cognitives et affectives, comme le soutiennent en particulier certaines recherches issues des courants cognitivistes. En revanche, nous postulons que les difficultés d'apprendre à l'école relèvent d'un ensemble de causes hétérogènes dans leur nature et dans leur temporalité, parmi lesquelles les pratiques enseignantes jouent un rôle certain. Elles auraient une incidence déterminante, car les différenciations qu'elles induisent peuvent stigmatiser certaines catégories d'élèves et accroître les inégalités sociales dans les apprentissages (Bocchi, 2015 ; 2012). Comment les enseignants peuvent-ils éviter que les différences entre élèves se transforment toujours en inégalités devant les apprentissages ? Par une approche didactique des pratiques scolaires nous centrons nos analyses sur les dynamiques « fines » caractérisant les processus interactionnels de l'action didactique. Cet ancrage nous amène donc à considérer les interactions qui se développent en classe comme des instruments sémiotiques, permettant à long terme la transformation des capacités de penser, de parler et d'agir des élèves (Schneuwly, 2000).

2.1. Décrire l'action didactique : le couple contrat/milieu

Pour comprendre le processus de construction, voire de renforcement des inégalités scolaires, il s'agit d'identifier, pour nous, des phénomènes qui ne permettent pas à certains élèves de développer des dynamiques d'apprentissage efficaces. Étant donné notre ancrage didactique, nous postulons qu'une situation d'apprentissage peut être décrite en faisant référence aux notions de *contrat didactique* et de *milieu* et au type de rapport qui s'impose entre contrat et milieu. Ces deux notions fondamentales permettent de modéliser l'action conjointe de l'enseignant et des élèves (Sensevy, 2011 ; Sensevy & Mercier, 2007).

La notion de contrat a d'abord été développée en didactique des mathématiques pour expliquer certains phénomènes d'échec dans ce domaine (Brousseau, 1998 ; 1990) et pour décrire la dynamique des attentes réciproques entre l'enseignant et les élèves, en relation avec un savoir spécifique. Dans toute situation d'enseignement-apprentissage, l'élève interprète les caractéristiques de la tâche à

travers le prisme des constantes qu'il a perçues dans les manières habituelles d'enseigner du maître. L'action didactique est donc à concevoir comme une action communicationnelle qui se fonde sur une dynamique d'interprétation que l'élève élabore à partir de sa perception de la situation à laquelle il est confronté. Autrement dit, le contrat constitue « la règle de décodage » (Brousseau, 2009) par laquelle passent les transactions didactiques.

Au-delà des caractéristiques que nous venons d'explicitier, nous souhaitons pointer ici une autre dimension du contrat didactique, son *caractère différentiel*. Un contrat ne serait pas uniquement négocié entre l'enseignant et l'ensemble de la classe, mais entre l'enseignant et des sous-groupes d'élèves, voire tel ou tel élève, et ceci en fonction de leurs positions relatives au sein de la classe (Schubauer-Leoni, 1988). Des formes récurrentes, voire même ritualisées, d'interactions différenciées entre maîtres et élèves y prennent place, dont la répétition à long terme produit une différenciation dans les savoirs et les activités fréquentés par les uns et par les autres. Précisons que ces formes d'interactions se développent, en très grande part, à l'insu des enseignants. La notion de contrat didactique fournit donc un cadre essentiel pour l'étude des processus de description des transactions didactiques.

Cependant, une action didactique ne peut pas être uniquement caractérisée *via* la mise en lumière des formes de contrats didactiques à l'œuvre dans une classe, dans un groupe d'élèves, voire dans une dyade enseignant-élève. Les comportements de l'enseignant et des élèves sont en effet toujours à mettre en relation avec le milieu (Brousseau, 1990 ; Chevallard, 1992 ; Sensevy, 2011), c'est-à-dire avec tout ce qui entre en contact avec l'élève au moment de l'apprentissage. Le milieu dans ses composantes matérielles (instruments, fiches d'exercices, écritures affichées en classe...) et conceptuelles (règles à appliquer, stratégies d'exécution...) se constitue ainsi comme un outil médiateur, qui engage l'élève à produire les « bonnes réponses » grâce aux interactions qu'il peut entretenir avec ces différentes dimensions. La genèse du milieu représente une dimension centrale du fonctionnement des systèmes didactiques. En transformation constante, le milieu auquel l'élève est confronté change quantitativement (des objets sont substitués à d'autres) et qualitativement (en fonction des connaissances apprises, les rapports à ces objets subissent des modifications).

Ceci étant, dans une situation d'enseignement-apprentissage une relation entre contrat (ce qui est déjà là, dans les usages et les habitudes) et milieu (conçu comme antagoniste, parce qu'il recèle des nouvelles connaissances) devrait s'instaurer, pouvant donner vie à un processus d'équilibration didactique (au sens de Sensevy, 2011). Ainsi, le contrat didactique peut être vu comme un moyen qui oriente l'action de l'élève dans un milieu ; un moyen qui guide l'action de l'élève dont les ajustements émergent du travail dans le milieu. Cette perspective représente une nécessité stratégique du jeu didactique, si l'on ne veut pas que se produisent des situations inappropriées dans lesquelles le contrat ou le milieu seraient exploités de manière surabondante.

Par ailleurs, les notions de milieu et de contrat sont indissociables des processus de dévolution et d'institutionnalisation qui marquent dans le contexte d'enseignement le rôle et la position de l'enseignant et des élèves (Margolinas & Laparra, 2011). En effet, afin que les élèves assument la responsabilité d'apprendre, l'enseignant doit leur transférer, à certains moments de l'activité d'enseignement-apprentissage, une partie des responsabilités. Pour ce faire l'enseignant doit apprêter des situations dans lesquelles l'élève peut rencontrer les savoirs en jeu, lui permettant de formuler des conjectures, de les mettre à l'épreuve et de les modifier, le cas échéant, pour en formuler d'autres : c'est le processus de dévolution. Toutefois, un simple équilibre rencontré dans une situation

particulière et contextuelle ne peut pas devenir une ressource pour de futures situations. Afin que cela soit possible, les connaissances rencontrées en situation doivent évoluer graduellement et acquérir une reconnaissance sociale et culturelle. Autrement dit, elles doivent se convertir en savoirs explicites et « officiels » en relation avec les attentes institutionnelles : c'est le processus d'institutionnalisation.

En prenant soin de considérer que la dialectique contrat-milieu est à replacer à l'intérieur de ces deux macro-dynamiques, des interrogations se posent pour nous de la manière suivante. Est-ce que tous les élèves sont mis en condition de pouvoir profiter de formes d'équilibration entre contrat et milieu ? Ou bien arrive-t-il que des élèves, certains élèves en particulier, se trouvent régulièrement mis hors-jeu, car les attentes contractuelles surpassent la possibilité d'agencer leurs actions dans le milieu ? Plus précisément, est-ce que l'émergence de contrats didactiques différentiels va réduire chez certains élèves, et parfois de manière excessive, la possibilité de pouvoir construire leurs connaissances en interaction avec milieu ?

C'est bien ce que nous chercherons à mettre au jour par la suite à travers une étude de cas de système didactique (Bocchi, 2015 ; Leutenegger, 2009 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Le dispositif de production de données repose sur l'observation de l'activité didactique dans le système principal (la classe ordinaire) et dans le système auxiliaire (la classe de soutien). Les enseignants de soutien ont travaillé pendant des moments distincts, en proposant à certains élèves déclarés en difficulté, des tâches définies en accord avec les enseignants titulaires. Les données issues des observations des pratiques d'enseignement-apprentissage ont été ensuite complétées par des informations recueillies à travers des entretiens effectués avec les différents enseignants après le déroulement de la séance. De cette manière le dispositif d'analyse a permis que des faits observés puissent être requestionnés à partir d'autres sources.

Dans ce chapitre, nous proposons d'analyser ce qui se passe dans quelques épisodes issus d'une séquence d'enseignement portant sur une situation problème désignée *Texte de référence*. Ce type de tâche a été proposé à une classe de première année d'école primaire (enfants de 6 ans) au cours du mois de décembre.

2.2 Une situation d'écriture : le texte de référence

Dans la situation du *Texte de référence* (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Marzurczak & Veuthey, 2003) l'élève est amené à produire un texte à l'écrit, en passant par une phase de planification orale d'un projet d'écriture. Le texte peut être assez court mais normé. La séquence d'enseignement-apprentissage prévoit trois phases (figure 1).

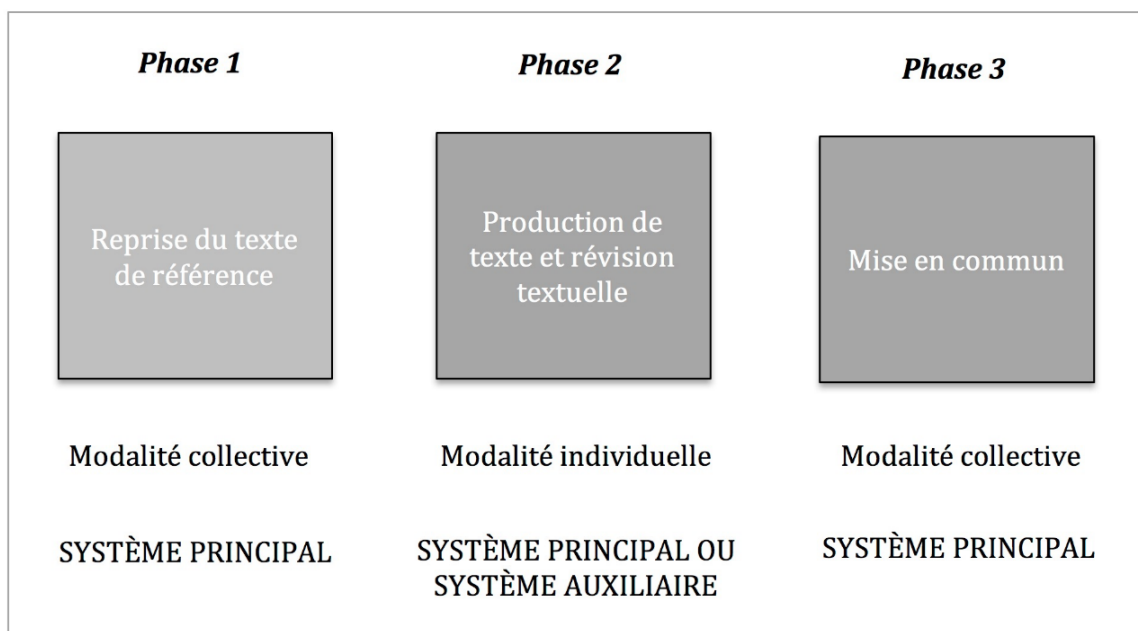


Figure 1 : la séquence prévue pour la situation problème « texte de référence ».

La première phase est consacrée à la reprise d'un texte narratif élaboré par toute la classe en dictée à l'adulte; ce texte est affiché en classe et constitue un texte de référence pour la communauté des élèves. Lors de cette phase, l'enseignant encourage tout d'abord l'identification des mots familiers et ensuite il propose une relecture interactive de l'ensemble du texte (si cela est possible). Le deuxième moment amène les élèves à une activité individuelle de production écrite. La consigne est plutôt ouverte : les élèves peuvent créer une nouvelle fin de l'histoire ou en écrire la suite ou reprendre une partie du texte en changeant quelques éléments. Le texte affiché en classe constitue ainsi la référence pour repérer des idées en relation avec le contenu thématique et la forme linguistique, mais aussi pour apprendre et contrôler l'orthographe des mots dont l'écriture pose des problèmes. L'enseignant ou l'enseignant de soutien aide l'élève à planifier son texte à l'oral. Ensuite, il le guide dans sa production écrite de manière différenciée, en l'encourageant à rechercher les mots qu'il ne sait pas encore écrire correctement dans le texte de référence ou dans d'autres supports (affiches, cahier de l'élève, productions précédentes...). Après la production du nouveau texte, l'enseignant encourage l'élève à effectuer une révision de son texte. La troisième phase est consacrée à la mise en commun des productions des élèves.

Quelques résultats saillants : le cas de Rossano

Nous ferons état ici de quelques résultats majeurs concernant l'observation de l'élève Rossano, déclaré « faible » en langue, pour décrire le fonctionnement d'un contrat didactique différentiel. Précisons que les données présentées par la suite sont à prendre comme des exemples emblématiques dont nous avons fait le choix, car ils cristallisent des caractéristiques de l'agir des enseignants confrontés avec à la nécessité de faire avancer les élèves les plus faibles de la classe.

3.1. La reprise du texte de référence dans le système principal (la classe)

Les élèves sont regroupés devant le tableau noir où est affiché le texte de référence². Analysons le début de la séance :

Extrait 1

- En³ première chose / qu'est-ce qu'on fait > / rappelez-moi comment nous faisons
Ro chercher les petits mots⁴
Ni dire les mots que nous connaissons
En d'accord oui c'est bien ça cherchons les mots que nous connaissons < et puis nous faisons quoi Rossano >
Ro lisons
En d'accord nous lisons mais nous lisons quoi >
Ro les petits mots
En oui mais seulement les petits mots >
Ro les mots
En les mots mais est-ce que nous lisons les mots comme ça comme ils nous arrivent ou bien nous avons nous lisons d'une certaine manière
Ro du haut vers le bas
Els d'une certaine manière
En voyons / voyons qu'est-ce qu'il y a écrit ici qu'est-ce que c'est d'ici jusqu'ici c'est une > Loris >
Lo phrase
En eh oui Loris une phrase nous lisons phrase à >

² Ci-joint le texte de référence traduit de l'italien par nos soins. Les petits traits précisent quand le texte va à la ligne dans la composition présentée à la classe.

Filippo part en vacances à la mer (titre) - La souris est tombée dans la valise - et puis elle s'est refermée. Elle poussait - et elle poussait le couvercle - et finalement elle arrive à sortir. - Elle commence à jeter la brosse à dents, - la brosse, la trousse pour la plage, - les lunettes et la toile. - Elle met aussi le petit filet et deux livres. - Elle prend de l'élan et saute sur la valise - et finalement elle arrive à la fermer. - Elle écrit son prénom sur un billet - et elle le colle à la poignée. - Elle traîne la valise et part.

Filippo va in vacanza al mare (titolo) - Il topo è caduto dentro la valigia - e dopo si è chiusa. Spingeva e - spingeva il coperchio della valigia - e alla fine ce l'ha fatta a uscire. - Incomincia a buttare lo spazzolino - la spazzola, la borsa per la spiaggia, - gli occhiali e l'asciugamano. - Ha preso anche il piccolo retino e due libri. - Prende la rincorsa e salta sopra la valigia - e finalmente riesce a chiuderla. - Scrive il suo nome su un biglietto - e lo attacca al manico. - Tira la valigia e parte.

³ Explication du codage utilisé :

- En enseignant
Ro (p. ex) initiales du prénom d'un élève
italique : lettre, mot ou suite de mots qui font l'objet du travail d'écriture ou de lecture
/- // - /// pauses de moins de 3 secondes - de 3 secondes et moins de 5 - de plus de 5 secondes
> < ton de la voix qui monte - ton de la voix qui baisse
(...) tours de parole omis (du fait de leur moindre importance)

⁴ Avec le terme « petit mot » on désigne les mots ayant une petite taille comme les articles, les conjonctions et les formes verbales *è s[est]* et *ha [a]*.

Els	phrase
En	pour bien comprendre il faut lire phrase à phrase et s'arrêter avant de continuer
Mt	il faut lire lentement pas
En	lentement oui très bien et regardez à la fin d'une phrase généralement qu'est-ce qu'il y a >
Ro	valise [<i>valigia</i>]
En	non pas à la fin de la ligne à la fin de cette phrase-ci / il y a un // petit >
Ni	point
En	à la fin d'une phrase généralement il y a un petit point

Dans cet extrait, l'enseignant fait appel à certaines habitudes de la classe pour engager les élèves dans la tâche. Il précise et fait préciser que, d'abord, on identifie les mots familiers et ensuite on lit les phrases. De cette manière, il instaure des formes de travail dans le but de les ritualiser. Toutefois, Rossano n'interprète pas facilement ce qui est à faire. Dès que l'enseignant lance l'activité, cet élève suppose que le travail porte sur l'identification des petits mots, alors que l'enseignant s'attend à ce que les élèves reconnaissent des mots familiers plus généralement et non seulement des petits mots. La réaction de Rossano se comprend si on considère que la découverte d'un texte à travers l'identification des petits mots constituait une modalité d'action adoptée par l'enseignant les premiers mois de l'année scolaire. En faisant référence aux habitudes acquises auparavant, Rossano montre ainsi une certaine résistance à adhérer à une modification du contrat didactique initial.

L'intention de l'enseignant de créer des habitudes de travail se poursuit dans les échanges suivants portant sur la manière de procéder dans la lecture d'un texte. Rossano active ses ressources cognitives pour interpréter ce que l'enseignant désire que les élèves fassent, en avançant des réponses, certes pertinentes, concernant les modalités de lecture d'un texte (« des mots », « du haut vers le bas »), mais qui ne coïncident pas avec ce que l'enseignant attend à ce moment précis (il veut que les élèves lisent phrase à phrase). Pour faire avancer le temps didactique, l'enseignant fait alors appel à Loris, un bon élève. Celui-ci produit la réponse que l'enseignant attendait, lui permettant de préciser qu'on doit lire « phrase à phrase ». L'enseignant suppose donc que les élèves aient acquis la notion de phrase. Il suffit pourtant de considérer la réponse donnée par Rossano pour se rendre compte que rien n'est moins évident, même si, encore une fois, la réponse de cet élève n'est pas totalement incorrecte : à la fin de la première phrase, il y a en effet le mot *valigia* (valise). Sans chercher à différencier les notions de ligne et de phrase, le professeur révèle une partie de la réponse attendue quand il dit « un petit / ». Il négocie alors d'emblée à la baisse les conditions didactiques et il suffit à une bonne élève de dire « point », donnant lieu à un *effet Topaze*⁵.

Cette première description de l'action met en évidence de quelle(s) manière(s) les élèves cherchent à se conformer aux exigences de l'enseignant par une répétition mécanique de l'activité, le poids des attentes contractuelles étant décisif dans la formulation des bonnes réponses. Même les bons élèves n'échappent pas à ce genre de comportements. Pendant cette phase introductive,

⁵ Brousseau (1998) a précisé que l'*effet Topaze* constitue un dysfonctionnement de la relation didactique. Cet effet a été inspiré par la pièce de théâtre *Topaze* de Marcel Pagnol où un enseignant rajoute de plus en plus d'informations pendant une dictée pour que l'élève ne commette pas d'erreurs d'orthographe, jusqu'à la caricature : «des moutonsses étai-hunt réunisse».

l'enseignant souhaite « organiser » le travail des élèves, en assumant la responsabilité de l'avancement de l'activité. Mais en imposant sa logique, permet-il à tous les élèves de comprendre comment s'y prendre pour lire et comprendre un texte ? À ce propos, la décision de faire appel à la notion de phrase est discutable, car il est fort possible que cette recommandation crée quelques embarras surtout chez les élèves les moins avancés, pour lesquels ce terme n'est pas encore conceptualisé. Par la suite, le travail se poursuit dans le but d'identifier les mots familiers. Considérons les échanges suivants :

Extrait 2

- En qui vient au tableau montrer des mots >
Ni (elle se lève et montre le mot *valise*)
En oui très bien / Sofia
So (en désignant le petit mot) *la*
En ensuite >
So (en désignant le petit mot) *est*
En oui et encore > // pense à un mot / un mot que nous connaissons bien // tu ne trouves pas *souris* >
So (en montrant *souris*)
En oui très bien / Sofia
(...)
En Rossano tu ne veux pas venir >
Ro ils ont tout montré
En viens viens si tu regardes dans le titre peut-être il y a un mot que tu connais
Ro Filippo
En oui d'accord ça on l'a dit // mais où est-ce qu'il part en vacances >
Ro à la mer
En donc où il y a écrit *mer* >
Ro (en montrant le mot qui se trouve à la fin du titre) ici
En *Filippo part en vacances à la mer* tu vois tu y es arrivé <

Comme on peut le relever, le souci de l'enseignant de venir en aide aux élèves les moins avancés (Sofia et Rossano) et de faire en sorte qu'ils parviennent à produire les réponses attendues l'amène à prendre en charge l'essentiel du travail cognitif et à réduire la complexité de la tâche. Pour aider Rossano à chercher le mot *mer* dans le titre, l'enseignant suggère à cet élève de se remémorer la destination des vacances de la souris. De la même manière, il propose à Sofia d'identifier le mot *souris* qui se trouve tout au début du texte, lui permettant de le reconnaître grâce à la trame de l'histoire qui commence justement par *la souris*. Nous observons dans ces situations une diminution des exigences à leur égard par la présentation de tâches simplifiées. Ces pratiques procèdent d'une intention clémente et consistent au fond à éviter à ces élèves de se confronter à des situations d'échec en leur faisant vivre davantage d'expériences de réussite. Cependant, comme le montrent également Toullec-Théry et Marlot (2012), ces pratiques provoquent un effet de leurre : elles permettent aux élèves et à l'enseignant de faire « comme si » les signes extérieurs de la réussite (produire une réponse correcte) étaient comparables à des réussites en terme d'apprentissage.

Un contrat didactique différentiel est alors mis en œuvre : aux élèves les plus avancés, comme c'est le cas de Nives, la tâche d'identification est totalement dévolue (les interventions de l'enseignant se limitant à évaluer positivement leur réponse), alors qu'aux élèves les moins avancés, il propose une tutelle qui produit une modification de la tâche. Pour Sofia et Rossano, il ne s'agit plus d'identifier un mot familier spontanément (notons cependant que Sofia a reconnu les petits mots *la* et *est* et Rossano le mot *valise* tout au début de la séance), mais de chercher où se trouvent certains mots. L'intention professorale est d'associer au travail collectif la plupart des élèves, mais des pratiques enseignantes très différentes prennent corps produisant chez les élèves des activités cognitives très hétérogènes.

Par ailleurs, ces deux épisodes introductifs mettent en évidence que le travail des élèves dans le milieu n'a pas été beaucoup encouragé par l'enseignant. C'est pourtant cette condition qui produirait de l'apprentissage chez les élèves. En revanche, lors de ces deux épisodes, nous assistons à *un envahissement du milieu par le contrat*, pour reprendre une expression de Sensevy (2011). Cela est particulièrement vrai pour les élèves les moins avancés, qui dans le deuxième épisode, ont été confrontés à une réduction du milieu, dans la mesure où l'enseignant a restreint l'éventail des solutions possibles, en leur imposant de chercher des mots qu'il avait choisis, dans des endroits précis du texte.

Cette phase de la séance se conclut par la lecture professorale du texte. Par la suite, les élèves sont invités à produire un nouveau texte. Les élèves travaillent alors individuellement en classe. Rossano se rend dans la salle de l'enseignant de soutien.

3.2. La production d'un texte dans le système auxiliaire

L'enseignant relit le texte de référence. Une fois la lecture terminée, il pose le texte sur la table et demande à l'élève s'il a bien compris. Ensuite, il l'encourage à produire son texte.

Extrait 3

- En voilà bien / maintenant qu'est-ce que tu penses écrire >
Ro ben je ne sais pas <
En tu ne sais pas mhm donc si tu ne sais pas / comment pouvons-nous faire > // tu as peut-être une idée mhm //
Ro lire encore une fois
En ah d'accord tu veux que je relise
Ro mhm mhm (signes d'approbation)
En ok je relis encore une fois mais écoute attentivement mhm (l'enseignant relit le texte)
bien /maintenant tu as bien compris l'histoire que vous avez créée la semaine passée >
Ro oui
En alors dis-moi ton idée de texte
Ro la souris est tombée elle est tombée dans la valise
En ah tu veux écrire *la souris est tombée dans la valise* mhm mais tu ne trouves pas que cette phrase elle est déjà dans le texte >
Ro oui
En ok alors il serait beaucoup plus intéressant si tu pensais à une autre idée

- Ro une autre idée >
En oui une idée à toi une nouvelle idée d'accord > // par exemple / tu peux dire que // *la souris* // elle est comment une souris >
Ro *petite*
En ok *la souris est* >
Ro *petite*
En alors qu'est-ce que tu veux écrire >
Ro *la souris est petite*
En très bien

Au lieu de résoudre lui-même l'impasse initiale, occasionnée par la difficulté de l'élève à produire une idée inédite, tout au début l'enseignant pose une question qui stimule un processus de raisonnement chez l'élève. L'enseignant confère ainsi à Rossano la responsabilité de trouver une solution, ce qui ne tarde pas à venir. Cette sorte de suspension de l'action enseignante crée une situation de dévolution, où l'élève peut s'investir cognitivement dans la tâche. En revanche, par la suite l'enseignant reprend en main la situation, invalide la proposition avancée par l'élève et le force à émettre une autre idée. La situation change alors complètement. La responsabilité revient à l'enseignant, qui par un guidage soutenu, cherche à obtenir une réponse donnée. Il ne s'agit plus de stimuler un *processus* de raisonnement chez l'élève, en encourageant son activité dans le milieu, mais plutôt de le contraindre à avancer un *produit*. Pour ce faire, l'enseignant ne pose plus de questions au sens grammatical du terme, mais il adopte plutôt un dispositif conversationnel composé par des phrases tronquées à compléter. Autrement dit, en forçant l'élève à déchiffrer ses intentions, l'enseignant pousse Rossano à construire davantage ses réponses à partir de contraintes contractuelles. La tâche à réaliser n'est donc plus la même, l'élève n'étant plus encouragé à raisonner sur le texte à produire, mais à chercher un mot plausible pour compléter une phrase. Par cette simplification de la tâche, nous assistons à une déconnexion par rapport à l'activité d'apprentissage attendue.

Analysons cet autre extrait qui se déroule juste après :

Extrait 4

- En alors tu me relis ce que tu as écrit >
Ro *la souris*
En maintenant tu dois encore écrire quoi >
Ro *la souris est petite*
En oui d'accord mais si tu as déjà écrit *la souris* qu'est-ce que tu dois encore écrire maintenant >
Ro *la souris // est petite*
En ok tu dois écrire *est*
Ro *est petite*
En oui *est petite* / mais d'abord tu écris *est* et ensuite *petite* d'accord >
Ro (il reprend à écrire *la souris*)
En non non ça t'as déjà écrit maintenant c'est ça (en désignant du doigt le mot *est*) que tu dois écrire <

Le désir de l'enseignant de soutien d'organiser dans les détails le travail de l'élève l'amène par une tutelle pas à pas à lui indiquer ce qu'il doit faire. Toutefois, Rossano se trouve gêné par ces modalités d'aide : il n'arrive pas à exprimer ce qu'il lui reste encore à écrire après *la souris*. Très probablement, le niveau de conceptualisation de la langue écrite (au sens de Ferreiro, 2000) chez Rossano ne lui permet pas de bien segmenter les éléments d'une phrase et, en particulier, de distinguer que le segment sonore *est petite* est composé de deux mots. Les suggestions de l'enseignant ne font qu'accroître le niveau d'incertitude chez cet élève. Dès lors, pour s'en sortir il est obligé d'investir davantage ses ressources cognitives dans l'interprétation des attentes de l'enseignant, au lieu de les activer sur l'objet de savoir. De nouveau, nous assistons à une simplification de la tâche (l'écriture d'un mot à la fois), par réduction du milieu qui ne permet pas à l'élève de se confronter avec la complexité du savoir en jeu (la production d'un texte). Il faut préciser qu'un *effet Jourdain*⁶ se produit dans le but d'accélérer le temps didactique: l'enseignant prenant comme juste l'affirmation relativement correcte de l'élève qui dit devoir écrire *est petite* alors que la réponse correcte attendue est seulement le mot *est*.

Une fois le travail de production terminé, l'enseignant de soutien invite Rossano à relire son texte qui présente une erreur : le mot *petit* [*piccolo* en italien] est écrit avec un seul *c*. Encouragé à corriger son texte, l'élève ne s'engage pourtant pas et semble plutôt assumer une position d'attente. L'enseignant pilote alors l'activité de l'élève en montrant les mots qui apparaissent dans le texte de référence de manière que l'élève puisse les comparer avec les mots qu'il a écrits.

La récurrence des processus de simplification de la tâche observée durant différents moments de cette séance nous permet de constater que Rossano ne peut pas fondamentalement se confronter avec des situations didactiques complexes. Cela produit des effets nuisibles à la fois sur le plan des contenus et des attitudes. Premièrement, cet élève n'est pas mis dans la condition de produire un texte, en abordant les trois phases constitutives de cette activité, à savoir les phases de planification, production et révision. En revanche, on lui a demandé de compléter une phrase, de l'écrire au moyen d'une dictée de l'adulte et de comparer des couples de mots pour en contrôler l'orthographe. Deuxièmement, il semble que le fait d'être régulièrement placé dans des conditions qui ne lui permettent pas d'investir davantage cognitivement les objets de savoir vraiment postulés encourage plutôt Rossano à assumer une posture passive, en renvoyant à son enseignant la responsabilité de le tirer d'affaire.

3.3. Le retour dans le système principal : mise en commun

Deux jours après, l'enseignant propose une séance de mise en commun pour permettre à tous les élèves de faire connaître leur texte à l'ensemble de la classe et d'aborder une courte réflexion sur l'utilisation du point dans le but de préciser la notion de phrase. Concernant l'élève suivi par

⁶ Il s'agit d'un autre effet peu désirable qui peut se produire dans la relation didactique qui a été mis en évidence par Brousseau (1998). L'effet Jourdain se produit lorsqu'un enseignant affecte de reconnaître dans une réponse d'un élève un savoir qui n'y est pourtant pas. Dans ce cas, pour éviter de prolonger une interaction didactique avec un élève, l'enseignant interprète une réponse banale comme la manifestation d'un savoir. Cet effet de contrat est ainsi nommé en référence à la scène du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière où Monsieur Jourdain se voyait gratifié par le maître de savoir de la prose, alors qu'il ne faisait que parler comme d'habitude.

l'enseignant de soutien le but est également de permettre que des objets de savoir travaillés dans la classe de soutien puissent être recontextualisés par cet élève dans le système principal.

Extrait 5

- En Rossano >
Ro *la souris est petite* (en glissant son doigt sous les mots mais sans en indiquer un de manière précise)
En ça commence par quoi ta phrase >
Ro *la souris*
En et se termine >
Ro *est petite*
En d'accord

L'observation de la phase de mise en commun permet de relever que l'élève peut faire des liens entre l'activité qui a pris corps dans le système auxiliaire et celle encouragée dans le système principal. Tout comme ses copains, il lit son texte à la classe de manière autonome. Toutefois, d'après les questions posées par son enseignant, le comportement de l'élève montre qu'il cherche plutôt à s'accomoder (au vrai sens piagétien du terme) en calquant son geste de lecture sur les manières de faire de ses copains. Autrement dit, on a l'impression que sa posture dépend d'une habitude ritualisée et désormais incorporée, suite aux injonctions répétées de l'enseignant (qui rappelle régulièrement aux élèves qu'ils doivent tenir leur doigt sous les mots) à s'activer de telle manière. Mais, au fond, sans en comprendre bien les raisons. Nous interprétons ce type de conduite comme l'effet d'un contrat qui l'emporte sur les besoins d'encourager chez les élèves (tous les élèves) leurs propres pensées et conjectures.

Par ailleurs, pendant l'activité sur la ponctuation nous observons que Rossano garde plutôt une attitude passive. Il intervient épisodiquement pour dire que lui aussi a mis un point à la fin et qu'il n'a pas commencé par une majuscule. Mais ses interventions laissent percevoir que sa manière de réagir repose davantage sur un processus de décodification contractuelle, grâce auquel l'enseignant fait sentir ses intentions sans qu'une réflexion cognitive de la part de l'élève s'instaure nécessairement.

Ceci étant, bien qu'un objet d'apprentissage partagé entre le système auxiliaire et le système principal puisse offrir un espace de continuité entre les apprentissages (Tambone, 2014), l'efficacité de cette mise en relation ne va pas de soi et la possibilité de bénéficier d'un espace d'expérience individuelle ne semble profitable qu'à certaines conditions. Premièrement, l'élève doit être mis dans l'état de pouvoir construire un rapport à l'objet de savoir, faute de quoi il ne sera pas en mesure de recontextualiser cet objet dans la classe d'origine. Cela signifie que l'enseignant de soutien doit parvenir davantage à agencer le travail de l'élève dans le milieu, en évitant de masquer certains obstacles cognitifs par des sur-ajustements qui fragmentent le savoir et le simplifient. De plus, il faudra que cet enseignant déplace son attention de la réalisation de la tâche vers l'observation de ce que fait son élève, favorisant ainsi la prise en compte de ses comportements et des obstacles qu'ils rencontrent. Autrement dit, il s'agira de prendre au sérieux l'activité épistémologique de l'élève et son travail interprétatif.

Conclusion

Les extraits concernant le système principal donnent à voir des dynamiques récurrentes dans les observations que nous avons réalisées. Ces dynamiques, pour une grande partie à l'insu des enseignants, contribuent à mettre en œuvre et à donner épaisseur à des contrats didactiques différentiels. Leur description met en évidence des systèmes d'attentes de l'enseignant qui règlent les relations des élèves par rapport aux tâches et aux savoirs, en déterminant de manière différenciée (selon les catégories des élèves) les modalités de travail intellectuel que ces derniers ont la possibilité de mobiliser.

Plus particulièrement, les élèves déclarés en difficulté (le cas de Rossano est selon nous emblématique) vont se trouver plutôt dans la condition de devoir interpréter davantage les intentions de l'enseignant, sans pouvoir développer leur activité cognitive à l'aide du milieu, alors que fondamentalement les élèves les plus avancés sont « enrôlés » dans un milieu particulier et bénéficient d'une plus ample responsabilité dans la construction des connaissances.

Cette manière d'agir de l'enseignant titulaire ne permet pas aux différents groupes d'élèves de se confronter aux mêmes tâches. Suite à son action de tutelle stricte, il arrive souvent que la tâche originaire change de statut. Par un processus de simplification de l'enjeu initial, cette catégorie d'élèves se trouve ainsi confrontée à des tâches différentes, en principe déconnectées de l'objet de savoir en jeu, affectant par là l'univers des apprentissages possibles.

Cette dynamique, caractérisant l'agir de l'enseignant titulaire, se configure de manière encore plus marquante chez l'enseignant de soutien, du moins à certaines occasions. Chez Rossano, il arrive ainsi que cet autre enseignant mette en scène des pratiques laissant peu de place à des formes d'interactions jouant de préférence sur le milieu. Le contrat didactique, exploité de manière surabondante, devient ainsi obscur et empêche à l'élève d'entretenir un rapport pertinent avec les objets de savoirs en jeu. Cette nécessité étant peu assurée, l'élève se trouve dans une condition où il ne peut pas re-contextualiser dans sa classe d'origine les objets de savoir travaillés dans la classe de soutien.

Ceci étant, l'accumulation des pratiques de différenciation active et passive risque de figer les élèves les moins avancés dans des situations didactiques où toute activité réflexive et cognitivement dense se trouve bloquée. Dans cette perspective, ce groupe d'élèves apprendrait à concevoir l'école comme un contexte qui les encourage plutôt à effectuer des procédures standard et à développer des automatismes, laissant peu de place à leur autonomie.

Par ailleurs, les analyses que nous avons effectuées attestent d'une dynamique qui contribue à renforcer la construction des inégalités scolaires. Nos observations montrent en effet que les élèves les moins avancés restent souvent dans l'impuissance, voire refusent de travailler dans le milieu. Une vraie co-construction de contrats didactiques différentiels est dès lors à l'œuvre : par un double mouvement engendré à la fois par les enseignants et les élèves eux-mêmes, il semble que ces derniers préfèrent s'installer sous la dépendance des normes du contrat, dont ils ne parviennent pas à s'affranchir, au lieu de rechercher une confrontation plus directe avec les composantes du milieu.

Inutile de rappeler que la qualité des apprentissages est essentiellement liée aux représentations que l'élève se fait de la tâche, à sa motivation intrinsèque, à son investissement personnel et par là aux processus cognitifs qu'il met en jeu au cours de l'activité. Ces éléments

déterminent la nécessité d'un certain transfert de responsabilité(s) à l'élève, voire à tous les élèves, si l'on souhaite qu'ils acceptent d'entrer en matière et assument leur rôle d'apprenant.

La question de la gestion des responsabilités dans le processus d'enseignement/apprentissage n'est pas une petite affaire et constitue une contrainte que chaque enseignant (titulaire et de soutien) doit parvenir à gérer d'une manière plus équitable et efficace.

Références bibliographiques

- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Bocchi, P. C. (2012). Les formes de régulation de l'activité des élèves. Dans C. Marlot & M. Toullec-Théry (dir.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question* (p. 55-77). *Revue Recherches En Éducation*. Hors-série, 4.
- Bocchi, P. C. (2015). *Gestes d'enseignement : L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. Berne : Peter Lang.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*. Récupéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire*. Berne : Peter Lang.
- Maulini, O. & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation. Dans C. Marlot & M. Toullec-Théry (dir.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question* (p. 81-97). *Revue Recherches En Education*, hors-série, 4.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire, Dans Y. Rochex & J. C. Crinon (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 19-44). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Rochex, J. Y. & Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de de Rennes.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczak, K. & Veuthey, C. (2003). Écrire pour lire dès 4 ans : Didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 100.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repère*, 22, 19-38.

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

- Schubauer-Leoni, M. L. (1988). Le contrat didactique : une construction théorie et une connaissance pratique. *Interactions didactiques*, 9, 67-81.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique d'ordinaire. Dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation* (p. 227-252). Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tambone, N. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches En Éducation*, hors-série, 4, 81-97.

Chapitre 8 :

Médiation grammaticale en contexte réunionnais : école inclusive et sécurisation linguistique

Philippe Clazard

MCF Université de La Réunion / ESPE, ICARE Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation - EA 7389

philippe.clazard@gmail.com

Résumé :

L'acquisition d'une maîtrise de la langue française, sans une quelconque prise en compte de la cohabitation des langues et de référents culturels sur le territoire de La Réunion, relève du non-sens didactique. Il apparaît une inadaptation du contrat didactique : les attentes scolaires de l'enseignant et des élèves créoles sont en profond décalage, les représentations brouillées, la dévolution absente. La médiation grammaticale en école élémentaire à La Réunion montre une singularité qui interroge le modèle développé dans nos études sur le territoire métropolitain. Nous faisons l'hypothèse que la conceptualisation de faits grammaticaux, observée dans des glissements conceptuels (Clazard, 2014 a), est contrariée : le passage d'une langue outil de communication, à dimension épilinguistique, à une langue objet de dimension métalinguistique diffère. Le jeune élève réunionnais n'exprime pas une posture épilinguistique (Gombert, 1990) de contrôle fonctionnel de la langue de scolarisation française : cela insécurise son apprentissage en particulier et sa scolarité plus globalement, faute d'inclusion scolaire.

Mots clés

Médiation grammaticale, Action didactique conjointe, Inclusion scolaire, Diglossie, Sécurisation linguistique, Plurilinguisme, Créole réunionnais.

Introduction

La situation linguistique sur l'île de La Réunion est particulière : une coexistence du créole et du français conduit à une situation de diglossie, le créole présente un statut sociopolitique inférieur pour des motifs historiques et politiques (Chaudenson, 2003). Le créole réunionnais est limité à la sphère privée ou informelle, l'usage du français relevant de la sphère publique et officielle (Vidot, 2011). La parole réunionnaise se caractérise aussi de nos jours par le mélange du créole et du français (Souprayen-Cavery, 2010). La coexistence et le mélange entre le français et le créole influent nécessairement sur les apprentissages des élèves et la maîtrise de la langue française selon les attendus du curriculum standard. On pourrait même voir une des raisons d'un échec scolaire massif du fait d'un bilinguisme absent des pratiques de classe (Georger, 2006). Pourtant, le parler créole n'est pas handicapant, c'est le système scolaire français, qui excluant le créole dans les pratiques scolaires, handicape le potentiel scolaire de l'élève réunionnais. Ce dernier possède une culture spécifique. Il évolue dans un bain langagier qui n'est pas celui du français hexagonal, mais celui d'une langue créole avec une syntaxe caractéristique et un vocabulaire enrichi par certaines variations microrégionales. Des études sociolinguistiques soulignent la situation allophone de l'élève réunionnais (Wharton, 2005). Toutefois, cette réalité langagière est niée par une politique « intégrationniste » depuis la loi de départementalisation de 1946. Les positions académiques pour combler cet écart sont assez timorées : pas de larges mots d'ordre, peu de valorisation d'une démarche didactique adaptée, peu de classes bilingues, pas d'interrogation sur la pertinence du cadre national « langue et culture régionales » sur ce territoire créolophone.

L'objet de ce chapitre est d'appréhender ce qui singularise l'apprentissage grammatical des jeunes réunionnais, ce qui particularise la médiation grammaticale sur cette île. Dans une première partie théorique est présenté le contexte culturel et linguistique réunionnais. Ce qui amène ensuite à préciser la problématique et quelques repères théoriques, ainsi que la méthodologie de recherche. Dans une seconde partie plus empirique, les résultats de recherche sont exposés puis discutés selon les perspectives de l'école inclusive et d'arrangements didactiques adaptés.

Contexte culturel et linguistique réunionnais

L'île de La Réunion est une ancienne colonie française sur la route de la Compagnie des Indes, à l'est de Madagascar dans l'océan indien. Son histoire marque toujours fortement le temps présent au 21e siècle et interroge l'identité du Réunionnais. Ce territoire est géographiquement jeune, démographiquement dense, institutionnellement reconstruit. En quelques années, la population est passée de la charrette à l'Internet et aux communications satellitaires dans un mouvement de modernité sans précédent. Cette évolution, aussi puissante qu'une révolution, n'a pas pour autant effacé un ensemble de questionnements liés à une histoire douloureuse. La colonisation et l'esclavagisme, puis l'engagisme ont marqué des générations. Pauvreté et précarité sévissent toujours. L'illettrisme est devenu un fléau régional. Plusieurs couches de cultures diverses issues des pourtours de l'océan indien ont sédimenté au fil du temps. Un processus de créolisation s'est engagé à La Réunion comme aux Antilles. Cette notion désigne la mise en contact brutale de population hétérogène, de plusieurs cultures ou de plusieurs éléments de cultures distinctes, sur un territoire, avec pour résultante une donnée culturelle nouvelle, absolument imprévisible, car elle ne correspond pas à la simple somme de ces éléments mis en contact. La créolisation est ainsi une création culturelle originale et variable selon les lieux où se créent des microclimats culturels et linguistiques à la fois inattendus

et distincts. Les répercussions des contacts de langues et de cultures les unes sur les autres varient énormément selon les latitudes. Hannerz (1993, 1996) associe la créolisation à la mixité culturelle qu'il lie à la globalisation des modes de vie contemporains. C'est, pour lui, un phénomène dynamique et positif, à l'origine de créations inédites et de nouvelles relations interculturelles. Pour Wicker (1997), la créolisation est un modèle qui souligne les variations internes, la diachronie et les transitions, avec une nouvelle perception du fait culturel qui prend en compte le changement, les évolutions. Les flux de population rendent modulable, flexible et vivante l'idée de culture, qui n'est jamais une entité figée. Ce processus de créolisation engendre une pensée créole tissant des réseaux de signification inédits dans l'interaction de divers éléments culturels. La confrontation de modes de vie, de langues, de paradigmes cognitifs particuliers forme un monde mosaïque, une « interculturalité » qui pourrait se penser très justement en « intra » selon les propos de J.M. Lucas (2016), professeur de philosophie à La Réunion. La cuisine réunionnaise est exemplaire de ce processus « *intraculturel* », car on retrouve dans un même plat de nombreuses influences culinaires indiennes, chinoises, européennes, transformées par les Réunionnais dans une forme originale, un inédit culinaire faisant qu'on ne mange nul par ailleurs un *cari d'zœufs*. Les influences culturelles ne sont pas juxtaposées, elles sont à l'« interne » du plat cuisiné ou de l'« individu hybridé » de diverses composantes. On peut ainsi penser « l'homme réunionnais » dans une « *diversalité* », un « *tout monde* » selon Glissant (1997).

Ces paramètres culturels échappent à l'élève réunionnais qui n'accède pas à son histoire, à la créolisation, à son environnement indien océanique, et par là même au monde entier grâce à l'école. Il ne peut vivre la transition entre le « local » et le « global » et des allers-retours heuristiques, dans la mesure où le « local » est passé sous silence. Faute de penser l'école en créole, l'élève doit la penser en français, dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, sinon la langue oppressante des colons, qu'il n'a pas connus, mais qui font partie du « roman familial », de l'inconscient réunionnais. On comprendra aisément le challenge de faire entrer dans la langue française, avec son système de référents culturels européens, le petit enfant réunionnais.

La situation linguistique réunionnaise montre que l'usage de la langue française est réservé à une utilisation formelle dans un cadre public. On constate la grande fréquence d'emploi de la langue créole dans la sphère familiale et amicale. Elle est tout naturellement la première langue que l'enfant entend, sa langue maternelle à partir de laquelle seront posés les référents du monde. La familiarisation des jeunes enfants avec leur langue maternelle s'effectue grâce à un « bain de langage » définissant l'environnement linguistique de l'enfant. Vers 4/5 ans des enfants peuvent éprouver un sentiment de grammaticalité de la phrase entendue. Il semble s'agir d'un jugement « expérientiel » (cela se dit/cela ne se dit pas), d'un jugement sémantique (je comprends/je ne comprends pas) ou d'un jugement syntaxique (c'est correctement agencé/c'est incorrectement agencé). D'après Carr (1979), l'acceptation d'une phrase se fonde dans un premier temps sur l'expérience du monde par le sujet. Si le jeune enfant peut construire une signification de l'énoncé, il accepte ce texte. Si la phrase « sonne bien à l'oreille », il l'accepte aussi. L'impact sémantique de la phrase influe dans les jugements de grammaticalité du jeune élève qui ne possède pas de notion syntaxique (Gombert, 1990). Il peut valider une phrase par référence tacite à des valeurs de contenus ou signification. Ce n'est que très progressivement que l'enfant s'attachera à des valeurs de forme, d'autant plus si l'école sollicite son attention. Comme explicité dans un précédent article (Clauzard, 2014b) une conscientisation syntaxique peut s'avérer surprenante et inventive dès six ans, grâce à une familiarisation progressive avec une langue parlée dans la sphère familiale.

Si une capacité de jugement de grammaticalité précède toute aptitude à l'explicitation de ces jugements, comme au contrôle du langage, on observe que l'enfant créole ne jouit pas des mêmes clefs dès le départ que l'enfant métropolitain. Il ne développe pas d'activités épilinguistiques en direction de la langue française, ce qui est pourtant un prérequis aux activités métalinguistiques de contrôle délibéré de sa langue. La langue du petit réunionnais est justement créole. Il échappe à cette dialectique entre activité épilinguistique et activité métalinguistique (Culioli, 1991; Gombert, 1990). Son périmètre linguistique est autre, il possède une maîtrise fonctionnelle et inconsciente du créole qui n'est cependant pas sa langue de scolarisation. Il se trouve quasiment dans la situation d'enfants nés et grandissants dans une autre langue, avec des acquis (lexicaux, phonologiques, prosodiques) qui sont en décalage. Les petits Français de l'hexagone qui démarrent leur scolarité en école maternelle disposent déjà de nombreuses connaissances sur les agencements formels de leur langue (de communication) qui est la langue de l'école (langue de scolarisation). Il s'agit de connaissances implicites qu'ils ne sont pas en mesure d'explicitier. Ce sont ainsi des ressources passives qui échappent aux enfants dont l'expérience scolaire s'effectue dans une langue nouvelle. L'enfant créole n'est généralement pas préparé par les proches à recevoir les mots français. Il ne peut alors être conduit à une forme d'analyse de la pratique de la langue française au moyen d'une prise de distance susceptible de provoquer une prise de conscience grammaticale (Clauzard, à paraître) puisque sa langue créole n'est pas la langue de l'école, sauf dans quelques cas exceptionnels comme les classes bilingues où l'enseignant/e réunionnais n'hésite pas à utiliser le créole pour parler aux enfants dans un souci d'efficacité.

Problématique et repères théoriques

La médiation grammaticale en école élémentaire à La Réunion montre une singularité qui interroge le modèle développé dans nos précédentes études sur le territoire métropolitain (Clauzard, 2014 a).

Il est fait l'hypothèse que la conceptualisation de faits grammaticaux, observée dans des glissements conceptuels (Clauzard, 2014a), est contrariée : le passage d'une langue outil de communication au quotidien (une dimension épilinguistique de maîtrise fonctionnelle du langage, avec ses règles d'organisation et d'usage non conscientes et non contrôlées) à une langue objet d'études grammaticales renvoyant à une dimension métalinguistique diffère puisque la langue maternelle et la langue de scolarisation qui est aussi langue à étudier sont différentes. La métalangue est la langue permettant de décrire le langage afin d'en comprendre les règles de fonctionnement à maîtriser, c'est une « langue miroir » (Benveniste, 1974). Le jeune élève réunionnais n'exprime pas une activité métalinguistique non consciente (Culioli, 1991) ou une posture épilinguistique (Gombert, 1990) : une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel de la langue de scolarisation qui est le français. Puisque sa langue maternelle est, dans la plupart des familles réunionnaises, le créole réunionnais. L'élève réunionnais ne possède pas une forme de « prérequis » : une grammaire implicite, une intuition de la langue (Georger, 2006). Ce qui à nos yeux constitue un point d'appui d'une médiation grammaticale en école élémentaire pour l'enseignant qui peut étayer l'apprentissage grammatical de la langue en recourant à une connaissance personnelle réalisée par la fréquentation quotidienne de celle-ci, au moyen d'un « bain de langage ». Cette dernière expression est souvent utilisée pour définir l'environnement linguistique et social dans lequel évolue l'enfant. L'apprentissage du langage s'effectue différemment d'un enfant à un autre, car il est lié aux offres langagières qui lui sont faites par les adultes de son entourage. Sur l'île de La Réunion, dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à parler et à penser à partir des propositions lexicales et grammaticales créoles proposées par sa famille.

L'enfant capte dans ces énoncés créoles des éléments et des fonctionnements syntaxiques qu'il teste dans ses propos pour en mesurer les effets et les réutilisations potentielles et adéquates, selon ses besoins et désirs de verbalisation. Il effectue un travail langagier inconscient d'hypothèses sur le fonctionnement du langage des adultes de son entourage immédiat, en procédant à une « imitation créatrice » (Wallon, 1934). Cette activité cognitive est contrariée si l'enfant réunionnais ne rencontre pas à l'école des énoncés et des locuteurs en créole réunionnais dans les premières années de sa scolarité. L'offre éducative de développement du langage oral et d'apprentissage de la lecture en français entrave ses aptitudes linguistiques naturelles. On comprend, dès lors, la forme d'insécurité linguistique (Labov, 1976) qu'il peut rencontrer, face à des énoncés français, qui lui sont étrangers et pourtant scolairement valorisés. On évoque l'insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante ou bien ont à l'esprit un autre modèle plus prestigieux, mais non pratiqué (Calvet, 2009).

L'injonction à parler français au sein du système scolaire réunionnais dévalorise de fait la pratique du créole réunionnais, lequel est parfois sujet à controverse quant à ses qualités linguistiques. La difficulté à parler le « français - norme » renvoie à la fois à une problématique identitaire et à une absence d'étayage entre langue maternelle et langue de scolarisation. Les locuteurs créoles - réunionnais dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme de la langue familiale créole dont ils ont hérité et la norme dominante du marché linguistique qu'est le français, norme d'accès à la vie scolaire, professionnelle et publique (Francard, 1997).

C'est pourquoi l'école inclusive semble à la fois la philosophie et l'outil pédagogique pour relever le défi de cette insécurisation. En effet, le principe d'inclusion scolaire constitue un ensemble de pratiques pédagogiques qui permet à chaque élève de se sentir respecté, valorisé, confiant et en sécurité, de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel d'apprenant. Se référant aux dix conditions de l'inclusion (Tremblay, 2012), l'adaptation et la modification curriculaires à un niveau « macro » du système d'éducation régional est une visée majeure en vue de soutenir l'apprentissage des élèves créoles. C'est une différenciation pédagogique de la scolarité qui est à concevoir. L'élève réunionnais est dans une forme de situation allophone, sans pour autant relever d'une dimension F.L.E. comme les migrants en France métropolitaine. Il appartient à un territoire sous « administration » française, qui présente une culture spécifique. Son « bain de langage » n'est pas celui du français hexagonal, mais celui d'une langue créole propre à son île.

Notre questionnement est ainsi le suivant : en quoi la médiation grammaticale en école élémentaire se singularise-t-elle dans un espace créolophone comme celui de La Réunion ? Et subséquemment : comment viser une sécurisation linguistique grâce à une école inclusive qui prenne en compte les singularités locales ?

Méthodologie

Cette contribution est modeste : il s'agit d'une première exploration, qui démarre à la suite d'intuitions liées à des rencontres de terrain et à nos précédentes études sur l'apprentissage grammatical sur le territoire français hexagonal. Après une investigation documentaire sur la créolité, l'école réunionnaise et la question du créole à l'école, nous avons enquêté sur le terrain de l'école avec l'observation et l'enregistrement « audio » de deux classes réunionnaises de cours moyen première année (CM1) sur les circonscriptions de Saint-Louis et Petite-Île. Les classes d'une vingtaine d'élèves étaient conduites par des enseignantes stagiaires.

Ces deux classes présentaient en « étude de la langue » un format pédagogique similaire favorable à une analyse didactique comparative, une comparaison des processus de co-activité enseignant/élèves : la « négociation graphique ». Cette comparaison et les résultats observés sont à l'origine de ce chapitre. Le recueil des données s'est effectué au moyen d'un journal d'observation de type ergonomique où les actions des enseignants et leurs effets sur les élèves étaient notés, des éléments sur le climat relationnel de la classe étaient consignés ainsi que les procédures didactiques employées. L'enregistrement des interactions verbales complétait le recueil.

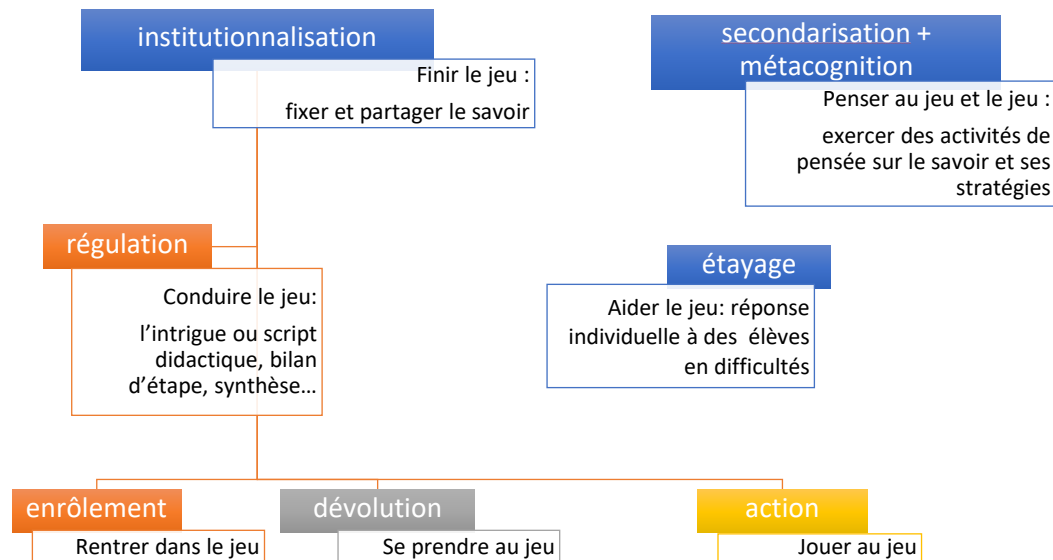
Le dispositif de la « négociation graphique » est novateur et exige de l'enseignant une position de retrait favorable à la mise en activité cognitive des élèves. Ces derniers doivent en effet proposer et justifier leurs choix orthographiques. Les écoliers sont invités, au sein d'atelier, à réfléchir de façon raisonnée et méthodique sur la grammaire et l'orthographe, en utilisant de manière de plus en plus efficace le métalangage grammatical. Cela permet pour l'enseignant d'apprécier le niveau de réflexion métalinguistique de ses élèves et aux enfants d'appivoiser des raisonnements orthographiques qui exigent une distanciation sur ses productions écrites, de la réflexivité sur sa/la langue. Cette prise de distance est une sorte de posture de surplomb qui consiste à un arrêt sur le langage pour réfléchir à sa forme attendue (Schilling, 2012). Il s'agit avant tout d'explicitier le raisonnement qui a mené au choix de la graphie retenue. Il est souhaité un véritable effort d'argumentation métalinguistique en déplaçant « l'attention et l'effort de l'élève du produit vers le processus » (Hass, 2011). Quatre étapes structurent les ateliers de négociation graphique. La première consiste en une dictée de phrases, la seconde en une relecture individuelle au cours de laquelle les élèves sont conviés à entourer les graphies dont ils doutent. La troisième étape consiste en une discussion où les graphies vont être comparées puis « négociées » afin de déterminer la graphie exacte. La mise en commun débouche sur l'affichage au tableau de la réponse correcte. Ces transactions rendent les élèves plus actifs face à la langue, offrent l'opportunité d'activer leurs connaissances grammaticales implicites ou acquises, donnent un sens nouveau aux enseignements sur la langue.

Une certaine clarté fait défaut aux élèves, tant les notions grammaticales manquent de stabilité (terminologie instable, savoirs mouvants) et d'une image panoramique de ce que serait l'évolution de la compétence grammaticale à l'école (Brissaud & Grossman, 2009). Cet état des choses hypothèque les acquisitions métalangières des élèves, leur métalangage s'en trouve significativement réduit et parfois incompris (*Ibidem*). Le constat est également fait que, très souvent, les savoirs, déjà étudiés en classe et utilisés lors d'exercices de systématisation ne sont pas activés dans leurs productions d'écrits ou productions orthographiques (Hass, 2011). Ce dispositif est ainsi un moyen de contournement de l'ensemble de ces difficultés didactiques et cognitives (Hass & Lorrot, 1996).

Pour effectuer les analyses, nous avons convoqué le modèle de l'action didactique conjointe entre le professeur et les élèves (Sensevy, 2007) et plus précisément le critère de « topogenèse » afin de saisir les enjeux des interactions de classe. La topogenèse (au sein du triplet « mésogenèse, chronogenèse et topogenèse ») apparaît comme un analyseur pertinent pour notre étude : elle constitue la partition de l'activité entre le professeur et les élèves. L'enseignant construit à chaque instant, en coopération avec les élèves, les places respectives du professeur et des élèves en fonction de la tâche didactique. Sur la « scène didactique », il organise le contexte d'évolution et détermine la nature des responsabilités, vis-à-vis des savoirs. En d'autres termes, il définit et occupe sa position (topos) dans la classe tout en aménageant celle que l'élève se doit d'occuper à chaque instant de classe (chronogenèse) et dans le milieu didactique construit par l'enseignant pour faire apprendre

(mésogénèse). Il assume avec les élèves des tâches scolaires qui leur permettent d'occuper en retour leur position d'apprenant. Il organise ce qui relève de sa responsabilité (définition des tâches, régulation de l'activité scolaire des élèves, anticipation des expressions attendues ou possibles, étayage individuel face aux difficultés de résolution des tâches). De son côté, l'élève s'approprie l'activité demandée, essaye des stratégies gagnantes, verbalise ses résultats et entretient une coopération entre élèves et avec l'enseignant. L'option didactique est de type socioconstructiviste correspondant aux animations de classe des deux enseignantes observées qui font le choix de travail en binômes ou en petits groupes de quatre élèves.

Les positions des protagonistes de la scène didactique se comprennent aussi à partir des éléments du schéma suivant (inspiré à la fois des notions de jeu d'apprentissage et d'action didactique conjointe de Sensevy, 2007). Le concept de jeu est intéressant comme entrée dans l'analyse de l'activité de classe, car il permet de rendre compte de plusieurs dimensions : affective, cognitive, sociale et relationnelle, stratégique.



La position (topos) des élèves se lit au premier niveau du schéma. Un enrôlement dans l'activité scolaire est orchestré par l'enseignement de manière à ce que les élèves rentrent dans le jeu d'apprentissage. Un effort d'attention et de représentation de la tâche à effectuer est attendu de leur part, la dévolution de l'activité scolaire s'entend comme une appropriation de celle-ci, le désir de résoudre ce qui est demandé en se « prenant au jeu ». Jouer au « jeu » correspond à la phase d'action de Brousseau (1998), la position des élèves est alors interactive et stratégique. La position du professeur renvoie sur l'axe supérieur aux notions de régulation collective, où l'enseignant conduit le jeu d'apprentissage selon l'évolution de la situation didactique avec des processus d'ajustement et d'étayage (une réponse individuelle aux difficultés des élèves). Au dernier niveau supérieur, les positions du professeur et des élèves entrent dans des formes de coopération de façon à « finir le jeu d'apprentissage » au moyen d'une institutionnalisation du savoir qui fixe et partage le savoir enseigné, à la suite d'un travail individuel et collectif de secondarisation et métacognition. À ce niveau, il s'agit de « penser au jeu et le jeu d'apprentissage », de réfléchir au sens des activités scolaires effectuées et aux stratégies déployées. L'exercice d'activité de pensée sur le savoir et les stratégies employées semblent une condition nécessaire pour une conceptualisation réussie (Clauzard, 2014a). Ces critères

forment des catégories de lisibilité de la classe afin de saisir les processus d'apprentissage en situation réelle de classe. Cette entrée dans l'analyse fournit d'intéressants indicateurs pour explorer la médiation grammaticale dans le contexte créolophone retenu, de manière globale et plus locale avec l'analyse d'extraits de verbatim apparus comme prototypiques d'une difficulté d'apprentissage des écoliers réunionnais. Cette méthodologie permet d'examiner comment le contenu épistémique de la relation didactique est effectivement réparti et pris en charge par les élèves et les enseignants, comment les positions des acteurs évoluent dans les transactions.

Résultats

Cette recherche de type exploratoire et empirique fait apparaître les résultats suivants qui demeurent provisoires et nécessitent des approches complémentaires. Une comparaison de classe est effectuée à partir des critères mentionnés en méthodologie. Il apparaît une réelle situation contrastée entre les deux classes, des différences évidentes à la fois dans les positions des élèves et des professeurs. Dans la classe de Saint-Louis, les activités d'étayage de l'enseignante sont accentuées, elle doit souvent revenir sur des points majeurs ou mineurs dans des adressages particuliers, tandis qu'à Petite-Île, on observe d'emblée une régulation collective fluide, des interactions dynamiques, des élèves largement plus impliqués et moteurs. La position des élèves (en premier niveau) est « basse » dans la classe de Saint-Louis, la place de l'enseignante étant majeure dans l'orchestration des transactions. La dévolution y semble absente : nombre d'élèves ne se sont pas pris au jeu de cet apprentissage. Aussi, les actions ou participations des élèves sont lacunaires, ce qui en contrepoint renforce la position et le rôle de l'enseignante, qui est obligée d'étayer la réflexion des écoliers avec l'emploi d'une maïeutique appuyée, de comparaisons signifiantes et d'artefact comme le dictionnaire. C'est tout un jeu d'apprentissage contraire qui se déroule dans la classe de Petite-Île, les élèves y prennent toute leur place, les critères de premier niveau (enrôlement, dévolution) entraînent une participation accrue et des réponses pertinentes. La familiarité avec le langage, les connaissances implicites et l'articulation avec des leçons précédentes conduisent les élèves à prendre la main dans le jeu didactique. L'enseignante accompagne cette dynamique avec le souci que chaque élève s'exprime et prend sa place dans les transactions. Sa position est celle d'une accompagnatrice qui régule les échanges et départage la prise de parole, valide ou non les propositions orthographiques, alors que sa collègue est dans une position remédiate plus difficile à tenir. Les élèves de Petite-Île sont nettement situés dans une activité d'analyse et apprivoisent de façon progressive la grammaire dans l'épaisseur de sa complexité. Dans la classe de Saint-Louis, les élèves éprouvent des difficultés à conduire de manière autonome leur raisonnement. Le rôle de l'enseignante est majeur dans l'avancée de l'argumentation et de la réflexion sur la langue. On observe une alternance d'incitations, d'encouragements, de synthèse et de mise en évidences de contradictions qui soulignent un fort étayage de la transaction, une position « haute ». Toutefois, la professeure ne raisonne pas à la place des élèves, même si l'enrôlement dans l'activité scolaire est contraint ou résistant, même si le critère de dévolution est lacunaire, et l'ennui des écoliers présent. Si les tours de parole sont restreints à certains apprenants, pour autant elle ne lâche pas sa didactique, mais épaula la classe dans la démarche argumentative, restant proche du propre cheminement des enfants, tout en convoquant le dictionnaire comme outil de résolution du manque de familiarité avec la langue française. Elle n'hésite pas à revenir sur des problèmes phonétiques en lançant l'ensemble des écoliers dans un jeu oral de bonnes prononciations. Elle applique ainsi une pédagogie différenciée de l'attendu curriculaire normé : elle s'adapte comme le montre les critères d'analyse tels que la régulation et l'étayage. Son intervention est inclusive dans

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

la mesure où elle ne laisse pas de côté les enfants créoles en difficultés, mais s'appuie sur leurs lacunes pour relancer de l'argumentation et du raisonnement en voie d'élaboration. Notons cependant que la même enseignante dit ne pas oser l'utilisation de la langue créole, bien qu'elle-même créole, pour faciliter l'apprentissage grammatical et orthographique de certains enfants. Bien qu'autorisée, elle ne pense pas à demander par exemple à ses élèves créolophones de traduire et comparer les phrases et les mots entre le créole et le français de manière à identifier des erreurs orthographiques dues à des phénomènes de créolisme ou des conflits linguistiques (souvent inconscients). Pourtant cela amplifierait l'activité réflexive dans un jeu comparatif de l'entre les langues.

Critères	École de Petite-Île	École de Saint-Louis
Enrôlement	Entrée facile dans le jeu d'apprentissage	Entrée contrainte et résistante
Dévolution	Multiplicité des interventions des élèves, classe attentive et volontaire, recherche active en petit groupe	Ennui évident d'élèves (jouant avec leurs trouses), classe agitée, peu attentive
Action/interaction	Tour de parole nombreux, participation de différents élèves	Tour de parole restreint à certains élèves
Régulation	Régulation aisée, fluidité des échanges, dynamisme	Relances nombreuses du professeur, échanges chaotiques
Étayage	Peu d'étayage individuel	Accentuation de l'étayage individuel, aides personnalisées
Secondarisation & Métacognition	Familiarité avec le langage et ses subtilités, connaissances prérequis installées, connaissance de règles grammaticales, tissage entre les divers acquis...	Familiarité lacunaire avec l'accentuation, le lexique. Manque de prérequis, de connaissances implicites sur la langue...
Institutionnalisation	Réponses attendues aisément obtenues	Réponses hésitantes
	Élèves majoritairement métropolitains	Élèves majoritairement créoles
	Fluidité d'apprentissage repérable	Difficultés d'apprentissage évidentes

Points saillants en étude de la langue

<i>École de Petite-Île</i>	<i>École de Saint-Louis</i>
Recontextualisation par les élèves de la règle d'accord orthographique où le masculin prime sur le féminin.	Travail de prononciation, de familiarisation avec les formes sonores et les accentuations : « vous prononcez les mots que je vais montrer... »
Reconnaissance d'accords des adjectifs en genre/nombre	
Réactivation des accords spécifiques de mots en « x » (« eaux »)	
Articulation avec référent du réel : « ça se dit comme cela dans les recettes de cuisine »...	Articulation avec référent du réel : « il était une fois », je l'ai vu dans les livres... reconnu tout de suite... »
Reconnaissance à l'oreille : « cuit/cuisent »	
Connaissance (non consciente) de la présence implicite du « il », connaissance épilinguistique sur le sujet « il » du discours	Validation de l'orthographe lexicale par recours au dictionnaire, non par l'usage : « faisait » / « désert »

Observons maintenant les relevés de verbatim suivants, exemplaires d'une difficulté propre à un élève réunionnais. On note par exemple la relative absence de signification du terme « désert » qui est étranger aux écoliers, n'appartient pas à leur « bain langagier ». En effet, le concept de « désert » est géographiquement absent du territoire de l'île de La Réunion. Il n'existe pas de mot référent à quelque chose d'inexistant, qui n'a pas besoin d'être nommé dans la langue créole réunionnaise.

- *Le e avec un accent aigu, est-ce que ça fait é ?*
- *Oui.*
- *Non.*
- *Vous allez tous prononcer les mots que je vais montrer, tous ensemble. (...)*
- *Comment savoir comment ça s'écrit ?*
- *Le dictionnaire...*
- *Regardons dans le dictionnaire.*
- *On dit une région désert ? Si on dit une île déserte, vous l'écrivez comment ? Comme ça ? Qu'est-ce que vous remarquez ? Est-ce que c'est possible que « désert » s'écrive comme ça ?*
- *C'est pas pareil !*
- *Ce n'est pas pareil pourquoi ?*
- *Parce qu'il n'y a pas d'accent...*
- *Si on transforme au féminin, si on met un e, ça fait déserte. Le féminin de désert, c'est bien déserte. Alors qu'est-ce qu'il faut à la fin de « désert » ? Un t ou un r ?*
- *Un t.*

On perçoit à la fois la difficulté propre au créolophone de concevoir l'accentuation, absente du créole, et l'embarras pour « jouer » avec les graphies possibles en réactivant la connaissance implicite d'un mot au féminin de sorte à inscrire ou pas une dernière lettre qu'on n'entend pas. Afin de compenser l'absence de signification et d'orthographe, l'enseignante fait appel au dictionnaire comme un artefact pour construire du signifié sur un signifiant.

Dans la classe de Petite-Île, les transactions entre les élèves et l'enseignante diffèrent complètement des propos entendus à Saint-Louis. Par exemple, on relève la remarque suivante d'élève : « *Ah, c'est un adjectif pointu, donc on doit mettre un e...* » Plus loin : « *C'est une leçon, c'est le masculin qui l'emporte sur le féminin, je crois maîtresse* » rappelle un autre écolier qui sait le primat grammatical du masculin. « *Il y a plusieurs potions... qui cuirent... non cuisent* », s'exclament plusieurs élèves qui connaissent « à l'oreille » comment se conjugue le verbe. À une autre demande d'argumentation sur une graphie : « *pourquoi tu as mis "cuit" Maximilien ?* » l'élève explique : « *Parce que... il cuit* ». L'élève connaît la réponse par imprégnation grammaticale, mais c'est l'enseignante qui livre l'explicitation : « *le "il", il est implicite* ». Plus loin, un écolier livre son argumentaire grammatical : « *Parce que dans le balai en paille. Paille, c'est le complément du nom. On n'accorde pas le nom avec le complément du nom.* » Les transactions de cette classe indiquent bien une réelle activité épilinguistique, une familiarisation facilitatrice avec la langue française. En revanche, dans la classe d'élèves majoritairement créoles, une mise à niveau est nécessaire et est effectuée par l'enseignante : prononciation collective de sons, recherche lexicale dans le dictionnaire...

Discussion

Dans les limites de notre présente recherche, le constat est fait que l'étude de la langue n'est pas homogène dans l'espace créolophone réunionnais. L'apprentissage grammatical et orthographique y est clivé, selon le type de population ou de quartier, auquel correspond ou non une familiarisation avec la langue française. Dans la classe où le français n'est pas un usage familier, à Saint-Louis, apparaissent des difficultés d'apprentissage en grammaire française. Dans la classe à population plutôt « métropolitaine » ou relativement « mixte » de Petite-Île, l'apprentissage se révèle porté par des prérequis qui rendent les acquisitions plus aisées. Ce constat s'avère être à l'image de l'île de la Réunion : le continuum langagier entre la famille et l'école, utile au développement du langage, est contrarié. Les écoliers ne saisissent pas tous nécessairement la langue et les structures phrastiques qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre. La plupart du temps, l'enfant commence sa scolarisation dans une langue étrangère qui n'est pas la sienne. Le mutisme guette l'élève, l'incompréhension guette l'enseignant non sensibilisé à la problématique. Ces problèmes langagiers influent sur la place et le rôle que l'élève va prendre dans les procédures scolaires et sur ses processus d'apprentissage. Une forme de passivité scolaire peut s'avérer dommageable pour l'ensemble de la formation initiale.

Un enseignement spécifique du français s'impose parce que « l'entre-jeux » entre les activités épilinguistiques et les activités métalinguistiques ne peut se manifester de la même manière chez un petit Réunionnais ou un petit Francilien, Alsacien ou Aquitain, par exemple. Pour autant, un enseignement fondé sur le F.L.E. (Besse & Porquier, 1984) ne correspond pas, dès lors qu'il se base sur des actes de langage non contributifs à des besoins journaliers, car les échanges de la vie quotidienne s'effectuent dans la langue de communication créole. Une interrogation guide alors notre discussion : quelle réponse inclusive de sécurisation linguistique dans les apprentissages est-il possible d'apporter aux élèves réunionnais ?

Peu d'initiatives semblent prises par les autorités scolaires pour remédier à cette situation, hormis quelques expérimentations de classes bilingues et quelques documents pédagogiques (comme un élément de grammaire comparative créole/français aux explications assez succinctes). À un autre niveau, de quelle manière l'école de la république peut-elle prendre en charge une bipolarité culturelle entre un monde commun français et un monde commun créole ?

Pour commencer, il est possible de dresser une liste de points de convergence entre ces deux mondes. Ainsi, le linguiste Chaudenson (2008) a constaté dans ses recherches sur l'enseignement du français en milieu créolophone qu'il n'est absolument pas tenu compte de la proximité génétique et structurelle du français, et des créoles qui en sont issus. Il précise que les nombreuses similitudes du français et du créole sont toujours considérées comme un handicap plutôt qu'un atout. Pour des raisons souvent politiques, la filiation entre les deux langues est la plupart du temps niée et ne donne pas lieu à des stratégies d'enseignement spécifique visant un apprentissage efficace du français. Chaudenson (2007) propose de prendre appui dans les petites classes sur les analogies entre le français et le créole avant d'introduire peu à peu les divergences existant entre les deux langues. Il considère qu'au terme de cette didactique adaptée, les apprenants devraient pouvoir utiliser en fin d'école primaire les mêmes outils que les autres élèves francophones natifs. Cette démarche permet à la fois de valoriser la langue maternelle de l'enfant et de le conduire à l'appréciation de la langue en général comme un système, un objet à observer et comprendre, à faire fonctionner selon des règles grammaticales, qu'il s'agisse de sa langue créole maternelle de communication ou de sa langue française de scolarisation. Un tel enseignement, tout en dynamisant l'apprentissage du français, éclaire et renforce l'acquisition du créole. Le travail d'ordre syntaxique sur les similitudes (Manj! Mange!) et les différences (Manj azot! Mangez!) entre le créole et le français (Lebon-Eyquem, 2014) peut se prolonger dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère comme l'anglais (comparaison i love you/mi aim aou). Le mélange des langues entre le français et le créole déconsidère souvent le locuteur. Pourtant, ce mélange est une chance pour qui veut s'engager dans une didactique adaptée qui se sert de « l'entre-deux » des langues, de la comparaison des formes linguistiques pour en définir le génie linguistique de chacune d'entre elles et améliorer leur réception et production. Cette didactique qui fonctionne d'abord sur la comparaison des systèmes linguistiques rend la perception, la compréhension et la production du français moins coûteuses, moins risquées. Ainsi pourrait-on engager les enseignants à La Réunion à ritualiser des activités linguistiques de rapprochement entre le créole et de français. Chaque matin, la journée pourrait commencer par un rituel sur des situations linguistiques convoquant ou la prononciation, ou le lexique, ou la syntaxe voire les autres langues vivantes étrangères dans un tissage donnant vie à cet espace de « l'entre-deux » des langues. Cette ritualisation donnerait du continuum et du sens aux langues de scolarisation, familiale, de l'espace public et privé. Elle serait une réponse au sentiment d'insécurisation tant linguistique qu'affective et culturelle, laquelle insécurité paraît au centre de la difficulté et de l'échec scolaire de l'élève réunionnais. Selon le même esprit, il pourrait être encouragé la traduction en créole de consignes ou d'explications non comprises en français : l'emploi de la langue du « cœur » débloque parfois des situations d'apprentissage sans qu'on puisse pour autant en saisir les véritables raisons cognitives, sinon d'estimer quelques impacts affectifs. D'autres voies plus simples sont explorées : l'invitation en classe de conteurs créoles, l'assistance éducative en langue créole... qui relancent la motivation des écoliers.

L'initiative de la classe bilingue français – créole est également un levier linguistique et un outil d'inclusion pour la prévention de l'insécurité linguistique de l'élève et de l'échec scolaire (Georger,

2006). Le développement de compétence bilingue repousse la diglossie s'il passe par la reconnaissance positive de la langue maternelle créole dans les murs de l'école et par une prise de conscience du caractère polymorphe du répertoire verbal, de façon à s'impliquer dans l'apprentissage linguistique des deux codes. Cela forme un dispositif de compensation pour remédier au handicap linguistique ou à l'insécurité linguistique (Labov, 1976). On s'étonne alors du peu de pratiques bilingues en classe comme du peu d'encouragement des autorités académiques pour ce dispositif. Il est vrai que les parents d'élèves ne sont pas toujours favorables à l'emploi du créole à l'école. La diglossie est très forte sur l'île de La Réunion, avec le français en position haute et le créole en position basse. Pourtant le créole demeure la langue du cœur du Réunionnais.

Quelle que soit l'adaptation didactique choisie, celle-ci revêt une dimension identitaire avec l'idée de faire coexister langues et cultures, de ne plus les opposer. Cette dimension inclusive offre à l'élève créole une place et un rôle conséquents. Il peut y retrouver un désir d'apprendre dans une école qui le reconnaît dans sa singularité. En effet, l'écolier a besoin d'une mise en confiance indispensable qui passe par des repères affectifs et cognitifs positifs. Il y a une nécessité de développement d'attitude positive envers sa langue et sa culture d'origine. De plus, l'acquisition d'un seuil minimum de compétences dans sa langue maternelle forme un gage d'une meilleure réussite scolaire (Cummins, 1978, rapporté par Warthon, 2003). L'inclusion de la spécificité créole dans l'école réunionnaise en termes affichés de sécurisation linguistique permet ainsi d'envisager des parcours scolaires plus « sécurisés » dans un contexte plurilingue.

Conclusion

Vraisemblablement, conviendrait-il de poursuivre cette recherche exploratoire sous forme d'étude de cas en mêlant enquête didactique et enquête sociologique, tant les données sont imbriquées. De la sorte, pourrait-on mesurer davantage l'insécurisation linguistique, ses variantes et les solutions didactiques envisageables au niveau de la classe comme du système scolaire. Des pays plurilingues essaient de trouver des « arrangements » linguistiques cohérents qui sont aussi une manne cognitive pour des individus plurilingues qui parlent et pensent le réel selon différents points de vue. Le Luxembourg répartit ses trois langues officielles selon chaque degré de scolarité. On passe de la langue luxembourgeoise familiale du préélémentaire, à l'allemand et au français à partir de 6 et 7 ans à l'élémentaire (langue respectivement des médias et de l'administration, de l'administration et des lois). À l'île Maurice, on observe un schéma presque en miroir avec trois langues aux statuts clairement identifiés : l'anglais pour les lois et l'école, le français pour les médias et l'école, le créole pour la vie familiale. Le plurilinguisme est une richesse cognitive dans notre monde mosaïque aux échanges mondiaux (Cavalli, 2005 ; Verdelhan-Bourgade, 2007). Son empêchement étrique fort injustement les dynamiques de développement individuel. Les diverses possibilités d'aménagements didactiques sont des solutions pragmatiques face à la situation plurilingue du public scolaire, face à une forme « d'apartheid éducatif » entre des terrains scolaires si contrastés au sein d'un petit espace insulaire. Ce sont les indispensables réponses d'une pédagogie inclusive qui concentre tout sur l'élève et sa réussite. On ne peut que déplorer que la langue créole, quotidiennement et massivement parlée par les Réunionnais, ne soit pas prise en compte par les pratiques éducatives, ou de manière très épisodique. Il est étonnant que le bilinguisme français – créole ne soit pas devenu la norme de l'École réunionnaise, tout comme d'autres voies didactiquement adaptées favorisant une étude de l'entre-deux langues. Autant d'atouts de sécurisation linguistique, un pare-feu contre l'échec scolaire, une réponse aux attentes de l'UNESCO (2005) en faveur de l'inclusion scolaire.

Références bibliographiques

- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (vol. 2). Paris : Gallimard.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Brissaud C. & Grossman F. (2009). La construction de savoirs grammaticaux. *Repères*, 39, 5-15.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Calvet, L.J. (2009). *La sociolinguistique*. Paris : P.U.F.
- Carr, D. (1979). The development of young children's capacity to judge anomalous sentences. *Journal of Child Language*, 6, 227-241.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme*. Paris : Hatier, coll. LAL.
- Culioli, A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris : Ophrys, coll. HDL.
- Clauzard, P. (2014a). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Revue Éducation & Didactique*, 8(3), 23-41.
- Clauzard, P. (2014 b). Étude sur la conscience métasyntactique d'élèves au cours préparatoire, *Revue Recherches et Éducatives*, 10, 197-205.
- Chaudenson, R. (2003). *La créolisation : théorie, applications, implications*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2008). *Didactique du français en milieux créolophones : Outils pédagogiques et formation des maitres*. Paris : L'Harmattan.
- Francard, M. (1997). « Insécurité linguistique ». Dans M.-L. Moreau (dir.) *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 170-175). Bruxelles : Mardaga.
- Georger, F. (2006). *Créole et français / deux langues pour un enseignement : Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*. Saint-Paul, La Réunion : Éditions Tikouti.
- Gombert, J-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.
- Glissant, E., (1997). *Traité du Tout-Monde*. Paris : Gallimard
- Hass, G. (2011). *Orthographe au quotidien*. CRDP Bourgogne, coll : Au quotidien.
- Hass, G. & Lorrot D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Hannerz, U. (1993). When culture is everywhere: Reflections on a favorite concept. *Ethnos*, 58(1-2), 95-111.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections: Culture, People, Places*. London : Routledge
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lebon-Eyquem, M. (2014). *Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? Contextes et didactiques, Grammaires créoles* (vol. 4). Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe.
- Lucas, J.M. (2016). *Défense et illustration de la Kréolité Maskarin*. Récupéré à www.kreolitemaskarin.blogspot.com
- Sensevy, G. & Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R.

- Souprayen-Cavery, L. (2010). *L'interlecte réunionnais : approche des pratiques et des représentations*. Paris : L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Éducation.
- U.N.E.S.C.O. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation Pour Tous*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- Schilling, P. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des Sciences de l'Éducation (Les)*, 33, 105-122.
- Verdelhan-Bourgade M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16.
- Vidot, E. (2011). Éducation et identité : le système éducatif à La Réunion n'est pas le nôtre ! Dans A.-E. Hoareau (dir.), *Manifeste pour une pensée créole réunionnaise* (p. 91-121). Saint-Denis : Le cercle philosophique réunionnais.
- Wharton, S. (2003). Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à La Réunion. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 79-88.
- Wharton, S. (2005). *Le créole dans l'école : paroles nomades* (Vol. XXVIII, 2). Paris : L'Harmattan.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant* (8^e éd.). Paris : P.U.F
- Wicker, H.-R. (1997). From Complex Culture to Cultural Complexity. Dans P. Werner & M. Tariq (dir.). *Debating Cultural Hybridity. Multi-cultural Identities and the Politics of Anti-racism* (p. 29-45). London & New Jersey: Zed Books.

Chapitre 9 :

Différencier le temps d'apprentissage selon les besoins des élèves : une illustration avec un dispositif ciblé sur l'acquisition des compétences phonologiques

Bruno Suchaut

Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques et Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP)

bruno.suchaut@vd.ch

Résumé

Ce texte se base sur l'analyse de données collectées en France dans le cadre d'un stage d'été destiné à des élèves de dernière année d'école enfantine dotés de compétences orales très faibles sur le plan de la conscience phonologique. Le dispositif permet d'organiser l'enseignement en petits groupes d'environ cinq élèves, de niveaux homogènes et dont la composition peut évoluer au fil du temps selon les rythmes d'apprentissage individuels. Le programme dont bénéficient les élèves tient compte des apports récents de la recherche internationale sur l'apprentissage de la lecture. La question de l'utilisation du temps d'enseignement est au centre de la problématique et les analyses montrent que les besoins en temps des élèves les plus faibles ne peuvent être satisfaits dans le cadre ordinaire de la classe. Les résultats encouragent à développer des pratiques visant à optimiser au mieux le temps d'apprentissage à l'école.

Mots-clés

Temps scolaire, École maternelle, École primaire, Lecture, Apprentissages, Compétences, Difficulté scolaire

Différencier le temps d'apprentissage en fonction des besoins des élèves : une condition pour une aide efficace ?

Introduction

Le temps scolaire est un élément essentiel de la politique éducative. Pourtant, celui-ci n'est bien souvent abordé qu'en termes de répartition dans l'année, dans la semaine, dans la journée et entre les différentes activités et disciplines. Or, dans le contexte actuel de l'école primaire française, les élèves les plus fragiles sur le plan des aptitudes aux apprentissages peinent à satisfaire leurs besoins en temps d'apprentissage. Peu de mesures concernent la différenciation en volume du temps d'enseignement en fonction des besoins des élèves. Les rares dispositifs proposés en ce sens se cantonnent à octroyer un volume d'heures supplémentaires réduit, dispersé sur l'année scolaire et pas systématiquement articulé avec les enseignements délivrés en classe. Le projet français nommé « stage d'été », qui sert de cadre au développement de ce chapitre, présente quant à lui l'intérêt majeur de cibler une dimension fondamentale de l'efficacité pédagogique : l'optimisation du temps d'apprentissage des élèves. Ce projet français s'inscrit dans la logique des recherches anglo-saxonnes qui ont démontré les effets positifs de programmes spécifiques visant à prévenir l'échec scolaire par l'entraînement renforcé d'une compétence requise pour aborder les apprentissages en lecture au CP, à savoir la conscience phonologique.

Le projet s'appuie sur l'idée que l'école doit prendre en compte avec plus de réalisme les besoins différenciés des élèves en temps, lequel doit être considéré comme un levier pédagogique, permettant à chacun de progresser selon son rythme d'apprentissage (NECTA, 2005). L'optimisation du temps doit dépasser l'approche purement quantitative dès lors qu'il n'existe pas de relation incontournable et directe entre le volume de temps disponible et les progrès des élèves (Cavet, 2011). Plusieurs auteurs ont souligné l'attention à apporter à l'usage qui peut en être fait par l'élève, ciblant la dimension qualitative du temps d'enseignement (Suchaut, 2009). La transformation des pratiques pédagogiques est alors une condition indispensable pour qu'une dotation supplémentaire en temps puisse être efficace. Le projet « stage d'été » module non seulement le volume consacré aux plus faibles – en leur offrant une quinzaine d'heures d'entraînement estival –, mais adapte également le contenu des enseignements dispensés, en prescrivant une programmation précise d'activités, guidée par les préconisations de la recherche expérimentale ayant produit des résultats positifs. Il s'agit de concentrer un entraînement orienté vers la conscience phonologique sur une période de trois semaines pendant les congés scolaires d'été avec une organisation pédagogique permettant un travail approfondi avec de petits groupes d'élèves.

Après avoir brièvement rappelé le contexte relatif à la difficulté scolaire précoce en lecture et à son traitement, la grille d'analyse fournie par la recherche considérant le temps comme ressource modulable et comme levier de différenciation pédagogique au bénéfice des plus faibles sera présentée. La description du stage d'été, ses atouts, ses effets sur les progressions des élèves seront

évoqués avant une analyse précise des données relatives au lien entre l'usage du temps d'apprentissage supplémentaire offert aux enfants bénéficiaires et leurs progrès.

La difficulté en lecture, les réponses de l'école et les préconisations de la recherche

La proportion d'élèves en difficulté dans le domaine de l'écrit a augmenté significativement au cours de cette dernière décennie en France. C'est le constat établi par plusieurs enquêtes nationales et internationales qui fournissent des données fiables pour mesurer l'évolution temporelle des compétences des élèves. On retiendra au niveau national les évaluations CEDRE (Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur des Echantillons) mises en place par la DEPP en 2003 qui évaluent les acquis des élèves de CM2 et de 3ème, et au niveau international les enquêtes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) et PISA (Programm for International Student Assessment). En fin d'école primaire, le niveau de compréhension des écoliers les plus faibles est en baisse ; un élève sur cinq connaît des difficultés en lecture. C'est par ailleurs dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire que l'augmentation de la proportion d'élèves en difficulté est la plus flagrante. Dans ces établissements, ce sont toutes les dimensions de la lecture qui sont concernées par cette dégradation, y compris les mécanismes de base, à la différence des établissements hors éducation prioritaire pour lesquelles la baisse ne touche que les compétences langagières, savoir l'orthographe, le vocabulaire et la syntaxe (Daussin, Keskaik & Rocher, 2011). Ce constat d'une dégradation du niveau de compétences des élèves les plus fragiles est complété par celui d'un fort déterminisme précoce de la réussite scolaire. Parmi les jeunes sortis sans diplôme du système, près de la moitié faisait partie du groupe des élèves les plus faibles aux tests administrés à l'entrée en sixième. Le niveau de compétence initial apparaît comme une variable plus discriminante que l'origine sociale en ce qui concerne le décrochage scolaire (Afsa, 2013). Par ailleurs, les études de suivi de cohortes ont confirmé que le niveau scolaire global à l'entrée à l'école élémentaire déterminait largement les performances en fin de CM2 (Suchaut, 2007). Ces constats, qui rejoignent les précédents (HCE, 2007) questionnent la politique à mener pour inverser la tendance de cette évolution peu favorable en matière d'efficacité et d'équité du système.

Les solutions pertinentes sont toutes liées à la problématique du temps d'enseignement et à sa répartition entre les élèves. La condition préalable d'efficacité d'un dispositif destiné à maximiser les apprentissages est en effet la multiplication des « occasions d'apprendre ». Une première piste relève de mesures structurelles dans l'organisation de l'école comme la diminution massive des effectifs d'élèves par classe dans les secteurs socialement défavorisés. Cette mesure peut entraîner des effets nettement positifs sur les progressions des élèves au début de l'école élémentaire (Bressoux & Lima, 2011 ; Suchaut, 2013). Une autre piste tient dans un programme d'enseignement visant le développement de certaines compétences avec de petits groupes d'élèves, en classe. On mentionnera à cet égard le programme PARLER¹ destiné à réduire le nombre d'élèves en échec scolaire par la mise en œuvre d'une pédagogie fondée sur l'état des connaissances de l'apprentissage de la lecture et d'un enseignement individualisé de la grande section de maternelle au CE1 (Bressoux & Zorman, 2009).

¹ Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir, programme initié par Michel Zorman, médecin de santé publique.

Les travaux mettent aussi l'accent sur la nécessité de concentrer les efforts avant que les difficultés ne s'installent durablement. La grande section de maternelle est identifiée comme une étape incontournable du cursus pour permettre aux élèves les plus fragiles d'acquérir les compétences indispensables aux apprentissages en lecture qui seront abordés à l'école élémentaire (Suchaut, 2007). Les enquêtes mettent en effet en évidence l'influence croissante du milieu socioéconomique sur les acquisitions des écoliers. On peut, à cet égard, mobiliser un chiffre éloquent extrait d'une enquête américaine : un enfant de trois ans issu d'un milieu très défavorisé a entendu trente millions de mots de moins qu'un enfant élevé dans une famille favorisée (Hart & Risley, 2004). La recherche internationale précise quelles compétences précoces sont déterminantes de la capacité à apprendre à lire. Les capacités en lecture sont ainsi très largement influencées par le niveau de conscience phonémique des enfants à l'entrée à l'école élémentaire (Lundberg, Frost & Petersen, 1988 ; Wagner et coll., 1997). Pour que l'apprentissage du code alphabétique soit possible et efficace, il faut en effet que l'élève soit capable de distinguer les sons. Or le niveau de conscience phonémique peut être sensiblement amélioré avec un entraînement systématique avant l'apprentissage proprement dit de la lecture (Olofsson & Lundberg, 1983). L'enseignement structuré de la conscience phonologique a fait l'objet de nombreux projets de recherche, notamment aux États-Unis, depuis les années soixante-dix (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001). Une des modalités particulièrement efficaces est celle d'un stage intensif de quelques semaines durant l'été (Cooper, Charlton, Valentine, Muhlenbruck & Borman, 2000 ; Pokorni, Worthington & Jamison, 2004). Ce type de dispositif présente l'avantage d'offrir le cadre d'un enseignement sur une période continue avec un volume horaire élevé et concentré de nature à produire des effets durables. Ce ciblage du temps d'apprentissage sur des compétences précises est très précieux, dès lors qu'une utilisation adéquate du temps d'enseignement participe de façon déterminante à expliquer les différences de progressions entre les élèves (Bressoux, 1994). Fijalkow (1986) a pu observer que les corrélations entre les résultats scolaires et le temps d'apprentissage scolaire sont plus élevées qu'avec celles obtenues pour n'importe quelle autre variable du maître ou de l'élève. Le fonctionnement de l'école maternelle autorise toutefois difficilement une organisation pédagogique ciblée et individualisée susceptible d'optimiser ainsi le temps d'apprentissage des élèves les plus faibles. Les effectifs en présence, les ressources en personnel, les contraintes quotidiennes et les prescriptions de l'institution limitent très souvent le temps consacré à un travail régulier et intensif en petits groupes.

L'idée de réserver une période sur les congés scolaires d'été pour mettre en place un dispositif ciblé sur des compétences spécifiques pour les élèves les plus faibles offre aussi l'avantage de limiter le creusement des écarts d'acquisitions entre élèves pendant la période estivale. Plusieurs recherches mettent en évidence ce phénomène (Benson & Borman, 2010 ; Cooper, Nye, Charlton, Lindsay & Greathouse, 1996 ; Entwistle & Alexander, 1992 ; Heyns, 1978). En moyenne, les élèves des milieux favorisés augmentent leurs niveaux de connaissances pendant l'été pendant que les enfants de milieux défavorisés voient leurs niveaux d'acquisition diminuer (Jarousse, Leroy-Audouin & Suchaut, 1999 ; Tronçin, 2005). Le stage d'été est identifié par la recherche comme un moyen de réduire les inégalités scolaires socialement déterminées qui se créent pendant le temps extrascolaire.

Usage et optimisation du temps d'apprentissage

Les travaux sur l'usage du temps scolaire par les élèves sont nombreux et ont fait l'objet de plusieurs synthèses de chercheurs anglo-saxons (Bloom, 1974 ; Smyth, 1985) comme francophones (Delhaxhe, 1997 ; Chopin, 2010). La recherche a établi un lien direct entre le temps d'apprentissage et les progrès

des élèves. Les revues de travaux par Rosenshine et Berliner (1978) ont ainsi mis en évidence une relation significative et positive entre le nombre d'occasions d'apprentissage, mesuré par des moyens variés (examen des manuels utilisés, comptage du nombre de mots lus en une journée, etc.), et le degré de réussite des enfants en lecture. Il existe une relation entre le nombre d'interactions verbales qu'un élève a avec le maître et les résultats qu'il obtient en lecture ; à un faible nombre d'interactions correspondent des résultats faibles (Pardo, Duchein & Breton, 1974), et ce dès l'école maternelle (Vasquez, Stambak & Seydoux, 1978). Plusieurs recherches citées par Harris (1979) montrent que la moyenne des résultats des élèves augmente avec l'allongement du temps spécifiquement consacré à la lecture par le maître. Le modèle proposé par Smyth constitue un cadre structurant pour notre démarche en décrivant les différents niveaux du temps scolaire.

Le premier niveau concerne la quantité officielle de temps d'enseignement ; le second, la quantité d'instruction effectivement reçue par l'élève, compte tenu notamment des absences du maître et de l'élève. Le niveau suivant examine le temps effectivement alloué au contenu des activités scolaires, à l'exclusion des temps consacrés à d'autres fins. Les deux derniers niveaux du modèle relèvent d'une approche plus qualitative avec une analyse fine de l'usage individuel du temps par l'élève en fonction de caractéristiques moins directement quantifiables. Le quatrième niveau est en effet le temps d'engagement de l'élève sur la tâche, à l'exclusion du temps consacré par le maître à la gestion de la classe et à la vie scolaire, et du temps d'inattention de l'élève. C'est le temps pendant lequel l'élève est réellement impliqué dans son activité. Le dernier niveau identifié dans ce modèle dès 1985 est le temps d'apprentissage académique ou « ALT » (Academic Learning Time) qui peut être défini comme le « *temps durant lequel l'élève s'est impliqué dans une tâche d'apprentissage dont les objectifs coïncident avec des items de l'épreuve d'évaluation et dont le degré de difficulté permet à l'élève de produire un maximum (90 %) de bonnes réponses* » (Delhaxhe, 1997, p. 114). Cet ALT est identifié comme un levier majeur d'efficacité pédagogique (Fisher et coll. 1980), directement lié aux progrès des élèves (Lomax & Cooley, 1979 ; Karweit & Slavin, 1982), et ce davantage que le temps alloué à l'instruction ou le temps disponible (Aronson, Zimmerman & Carlos, 1998 ; Cotton, 1989).

L'analyse de Smyth prolonge un apport essentiel de la psychologie de l'éducation américaine : le modèle d'apprentissage de Carroll (1963)². Ce modèle est fondé sur l'idée - un peu tautologique, mais encore négligée - qu'un apprenant ne peut réussir une tâche que s'il y consacre effectivement le temps dont il a véritablement besoin pour cet apprentissage ; c'est cette idée qui a été ultérieurement reprise dans la « pédagogie de maîtrise » (Bloom, 1974). Deux dimensions sont mobilisées dans le modèle de Carroll : 1- le temps nécessaire à l'apprentissage et 2- le temps passé à l'apprentissage. Le temps passé à l'apprentissage dépend du temps alloué par l'enseignant aux activités, mais aussi de la persévérance de l'élève. Le temps nécessaire à l'apprentissage relève quant à lui de la qualité de l'enseignement, de la capacité de l'élève à comprendre les instructions et de ses aptitudes. Le modèle de Carroll prend la forme de la fonction : Degré d'apprentissage = (Temps passé à l'apprentissage / Temps nécessaire à l'apprentissage). Un élément important à considérer en marge à ce modèle est la non-proportionnalité de la relation entre le temps disponible et le temps nécessaire à l'apprentissage

² Dans les décennies qui ont suivi la parution de l'article en 1963, de très nombreuses publications ont évoqué, utilisé ou même adapté le modèle de Carroll, cela peut témoigner de l'intérêt de ce modèle pour la recherche en éducation (Carroll, 1989).

selon les caractéristiques des élèves. Ainsi, les élèves initialement faibles ont des besoins en temps plus élevés que les autres (Berliner, 1985 ; Stallings, 1980 ; Suchaut, 1996).

Dans le contexte scolaire classique d'un enseignant face à une classe entière, il est difficile d'allouer le temps en fonction des besoins différenciés des élèves. Le degré d'apprentissage varie par conséquent fortement selon le niveau initial des élèves sur une tâche spécifique³. Une gestion différenciée du temps d'enseignement dans la classe avec des petits groupes d'élèves et avec un volume supérieur consacré aux plus faibles est plus recommandée, d'autant que l'opportunité d'apprendre varie déjà fortement dans le contexte français, d'un enseignant à l'autre. Ainsi, en fonction des arbitrages réalisés dans l'allocation de temps entre les différentes disciplines, le volume de temps disponible pour les apprentissages peut être très différent (Altet, Bressoux, Bru & Leconte-Lambert, 1994, 1996 ; Aubriet-Morlaix, 1999 ; Suchaut, 1996). Le fait de concentrer des séquences avec de petits groupes d'élèves de niveau homogène peut donc considérablement augmenter l'opportunité d'apprendre pour les élèves fragiles.

Une littérature, déjà ancienne (Gump, 1969), s'est penchée sur l'étude des horaires en utilisant des outils méthodologiques spécifiques. Ainsi, à partir d'observations directes des activités dans les classes (*classroom chronicles*), la notion de « segment » a été définie comme le « temps pendant lequel se déroule une activité de même nature » (Perrot, 1987, p. 4), plus précisément les segments représentent les différentes phases qui s'enchaînent pendant une leçon (exercices, correction, etc.). C'est une notion plus précise et plus pertinente que celle de « leçon » ou « d'heure de cours ». Les questions relatives à la durée de ces segments (Kirley, 1981), l'enchaînement des activités et leurs transitions (Gump, 1969) ont été traitées, même si les travaux n'ont pas été suffisamment nombreux pour fournir des indications précises sur l'organisation idéale du déroulement d'une journée de classe (Ross, 1984). À cet égard, le dispositif « stage d'été » offre une structure radicalement différente de celle de l'emploi du temps classique de la classe, en termes de durée et d'enchaînements de ces segments.

De nombreuses recherches ont approfondi les deux derniers niveaux d'analyse du modèle de Smyth : le temps d'engagement et le temps académique d'apprentissage (ALT). Ce dernier niveau (ALT) comprend lui-même plusieurs dimensions (Fisher et coll. 1980) : le temps alloué (*allocated time*), le taux d'engagement (*engagement rate*) et le taux de succès (*success rate*). Cette notion de taux de succès correspond au « pourcentage de temps que les élèves passent à faire l'expérience de niveaux de réussite élevés sur des tâches d'apprentissage concordantes avec celles qui seront évaluées » (Chopin, 2010, p. 93).

Description, atouts et efficacité du dispositif « stage d'été »

Le dispositif prend place dans un programme plus large concernant un échantillon de plusieurs milliers d'élèves suivis de la grande section de maternelle au CE1 et qui bénéficient d'un enseignement

³ Une étude de Rossmiller (citée par Berliner, 1985) montre que le temps d'engagement rend compte, sur trois années, de 73% de la variance des acquisitions en lecture et mathématiques pour les élèves faibles et de 10 % pour les acquisitions des élèves forts (Bressoux, 1994 p. 97).

spécifique de la lecture⁴. Ce projet « Lecture » fait, par ailleurs, l'objet d'une évaluation scientifique afin d'en mesurer les effets sur les progressions scolaires. Cette évaluation a fourni des résultats encourageants en fin de grande section de maternelle (D.E.P.P., 2013). Le stage d'été concerne une population d'élèves de grande section n'ayant pas participé au projet « Lecture ». Les élèves ont été sélectionnés sur le seul critère de leur niveau de conscience phonologique en fin d'année scolaire. Les élèves les plus faibles en fin de grande section de maternelle de six établissements du Nord-Pas-de-Calais ont été sélectionnés. Au total, 133 parents d'élèves ont été contactés et 32 ont répondu favorablement pour que leur enfant bénéficie du stage ; ce sont donc ces élèves qui constituent le groupe expérimental dans cette étude ; les autres formant le groupe témoin. Le stage a duré trois semaines dans trois écoles. Pour l'encadrement, six enseignants volontaires de grande section ont été mobilisés. Ils ont été quotidiennement accompagnés par deux formateurs qui ont alterné dans les trois écoles. Chaque enseignant a pris en charge un groupe de trois à six élèves. Chaque matin, deux séances de phonologie d'une durée moyenne de 30 minutes et une séance de code alphabétique d'une durée de 40 minutes ont été programmées. Le temps restant était utilisé pour la mise en place, l'accueil, les récréations nécessaires entre les séances intensives.

Chaque séance était organisée en petits groupes d'élèves de niveau homogène sur la compétence travaillée. Le niveau des élèves évoluant rapidement et de façon assez contrastée, les enseignants avaient la possibilité de réaffecter certains élèves dans d'autres groupes en cours de stage. Chaque enseignant disposait de ressources pédagogiques spécifiques utilisées dans le cadre du projet « Lecture », enrichies de quelques exercices complémentaires conçus avec les enseignants pour faciliter l'entraînement des élèves les plus faibles. Les enseignants avaient été formés au cours de l'année scolaire précédente à la mise en place des séances dans le cadre du projet « Lecture ». Des supports d'évaluation hebdomadaire en phonologie et pour le code ont également été mis à la disposition des enseignants pour adapter les entraînements aux besoins des enfants. Les progrès des élèves ont ainsi pu être mesurés chaque semaine pour adapter le contenu des séances, conformément aux préconisations de la recherche sur l'enseignement structuré. Les élèves des deux groupes, expérimental et témoin, ont été évalués, à l'entrée au CP et en fin de CP⁵.

La description succincte de ce dispositif met en évidence les bénéfices potentiels liés à cet enseignement intensif, même s'il est difficile de mesurer précisément le gain obtenu en temps disponible avec le dispositif par rapport à une organisation ordinaire dans le cadre de la classe. Un élément objectif et essentiel pour analyser les bénéfices de l'allocation de temps supplémentaire est le nombre de sollicitations individuelles adressées aux élèves. Ces sollicitations sont bien plus nombreuses que celles que l'on peut relever dans le cadre d'un enseignement en classe entière, notamment pour les élèves les plus faibles. Les recherches ont montré que les enseignants avaient tendance à accorder moins d'attention aux élèves faibles, à avoir moins d'interactions avec eux, à leur fournir moins de rétroaction et à leur poser moins de questions (Good & Brophy, 2000). Des sollicitations individuelles en nombre non négligeable seraient toutefois possibles pendant le temps

⁴ Ce programme a été initié par l'association « Agir pour l'école ». L'évaluation a été confiée à une équipe de chercheurs de la Direction de l'évaluation du Ministère de l'éducation nationale (DEPP), de l'institut de recherche sur l'éducation (IREDU) et du laboratoire de psychologie cognitive de l'Université de Lyon 2.

⁵ Les trois épreuves ont été majoritairement conçues par le laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs (EMC) de l'Université de Lyon 2 : Équipe Apprentissage, Développement et Troubles du Langage dirigé par Jean Écalle.

scolaire avec une organisation de l'enseignement en petits groupes pendant que le reste de la classe travaille en autonomie.

Concernant l'évaluation des effets du stage d'été, il s'agissait d'estimer les progrès des élèves bénéficiaires du dispositif en référence à ceux réalisés par des élèves comparables, mais non inscrits à ce stage. La mesure de l'efficacité des pratiques pédagogiques soulève un certain nombre de problèmes sur le plan méthodologique (Suchaut, 2003). L'échelle réduite du projet « stage d'été » a permis de réduire les difficultés classiques principales, notamment celles qui sont liées à la conformité des pratiques effectivement mises en œuvre au protocole testé. L'évaluation de ce dispositif rentre dans le cadre méthodologique de l'évaluation d'une politique publique même si celui-ci est modeste sur le plan des effectifs des bénéficiaires (Givord, 2010). Au niveau statistique deux techniques ont été utilisées, à savoir l'estimation des « différences de différences » et la régression multiple. Les résultats des analyses sont développés par ailleurs (Bougnères, Suchaut & Bouguen, 2014) ; nous signalerons uniquement ici qu'un effet positif du stage sur les compétences des élèves à l'entrée au CP a été relevé. Cet effet est variable selon les dimensions évaluées et l'impact principal du dispositif a porté sur le score en phonologie qui est de l'ordre de deux tiers d'écart-type, ce qui est particulièrement élevé.

Analyse des séquences d'entraînement : maximisation du temps d'engagement et optimisation du taux de succès

Le stage d'été s'est déroulé sur trois semaines à raison de deux heures quotidiennes de séances intensives cinq jours par semaine. Les données sont issues de l'observation des séances filmées de deux groupes d'élèves sur les six groupes du stage, tous n'ayant pu être filmés en continu. L'analyse exhaustive des séquences vidéo a permis de collecter des informations précises sur les interactions des élèves avec l'enseignant. Seules les données sur les élèves présents la plupart du temps ont été exploitées. En deçà d'une présence à 80% des séances d'entraînement phonologique filmées au cours du stage, il paraissait en effet hasardeux d'interpréter des courbes de progression qui n'auraient alors porté que sur une partie trop restreinte du temps d'apprentissage. Les données d'observation complètes et exploitables sont en fait disponibles pour cinq élèves ; les autres ayant été trop souvent absents ou ayant changé de groupe en cours de stage, disparaissant ainsi des séquences vidéos. Ces cinq élèves étaient répartis dans les deux groupes filmés : l'un a été exposé à 9h30 d'entraînement phonologique, le second à 12h20. Ces élèves avaient tous un niveau très faible en conscience phonologique en début de stage et appartiennent à un milieu socio-économique très défavorisé.

Pour chacune des séances, il a été possible de relever les informations suivantes :

- le temps consacré aux différentes tâches et, par addition, à l'entraînement des différentes compétences,
- le nombre et la nature des sollicitations de la part de l'enseignant,
- le nombre et la nature des réponses des élèves à ces sollicitations.

Pour avoir une vision plus concrète des données recueillies, le tableau en annexe présente les informations concernant un seul élève pour une séquence d'une durée d'une vingtaine de minutes. On dispose ainsi de la chronologie précise de l'activité de l'élève au cours des séances ainsi que celle des interventions de l'enseignant. Il est alors possible d'envisager des analyses détaillées de l'évolution des progressions des élèves au cours du stage. Pour chacun des élèves, l'ensemble des interactions filmées a été analysé avec le nombre et la durée des sollicitations individuelles. Celles-ci ont été

relevées à différents niveaux⁶ pour permettre une analyse fine de l'évolution du taux de succès et du temps nécessaire à l'acquisition d'une compétence.

La première conclusion qui s'impose de ces décomptes est l'intensité de l'entraînement. Le fait de travailler avec des petits groupes sur des tâches précises avec un programme structuré permet de très nombreuses sollicitations de la part de l'enseignant. Le graphique 1 indique, pour trois élèves, le nombre de sollicitations relevant, soit de la compétence de segmentation phonémique, soit de la fusion phonémique adressée à chacun en deux heures cumulées d'entraînement. Les deux compétences sont agrégées, car le tout constitue le temps global d'entraînement phonémique, variable clé identifiée par la recherche dans ce domaine. Pour l'élève qui a été le plus sollicité par l'enseignant, le nombre de sollicitations est de 573, ce qui est considérable : il correspond, pour une durée cumulée inférieure à deux heures, à près de cinq sollicitations par minute. On constate que l'intensité des séances du dispositif permet de mobiliser réellement les élèves sur les tâches dans une proportion sans commune mesure avec ce qui peut se passer dans le cadre ordinaire de l'école dans une configuration de classe entière.

Deux points semblent essentiels pour expliquer l'efficacité du dispositif selon les travaux de recherche évoqués précédemment. Le premier concerne le temps d'engagement de l'élève sur la tâche. Cet indicateur a été calculé sur la base de la durée pendant laquelle l'élève réagissait à une sollicitation individuelle de l'enseignant. Le graphique 2 expose pour cinq élèves les durées d'engagement dans les tâches phonologiques.

Sur la totalité du temps disponible, soit la durée cumulée des séances, le taux d'engagement varie pour ces cinq élèves entre 9 et 22 %. On précisera que le temps pendant lequel chaque élève est attentif et bénéficie vraisemblablement des interactions entre l'enseignant et les autres élèves n'étant pas mesurable avec suffisamment de rigueur, a été exclu du décompte. Les séquences filmées laissent en effet percevoir un manque d'attention net pour certains élèves quand ils ne font pas l'objet de sollicitations directes. Ce temps d'engagement correspond, dans ce cadre, au « temps d'apprentissage académique » (ALT) du fait de l'adéquation des tâches et des instructions aux besoins de l'élève. Les taux d'engagement sur la tâche ainsi mesurés peuvent paraître faibles, mais on peut supposer qu'ils seraient encore moindres dans un contexte classique de travail en classe entière. Il est en effet difficile d'imaginer, avec des effectifs moyens de 25 élèves par classe, qu'un élève, quand bien même bénéficierait-il d'une douzaine d'heures d'enseignement à la phonologie sur plusieurs journées consécutives, puisse être sollicité individuellement pendant cette période pendant plus de 2 heures. Les interruptions variées liées à la gestion de la classe réduisent vraisemblablement considérablement ce taux. Pour prendre la mesure continue de l'impact de cette maximisation du temps d'engagement, les progrès des élèves ont été analysés sur la base de l'évolution du taux de réussite de chaque élève aux sollicitations de l'enseignant, au-delà de l'évaluation effectuée quelques semaines après l'intervention. Le taux de réussite a été défini comme le taux de réponses correctes fournies par l'élève à une sollicitation directe de l'enseignant sur la compétence.

⁶ Le premier niveau concerne l'ensemble d'une séquence consacrée à la compétence entraînée, par exemple, la compétence de segmentation syllabique. Le second niveau décompte les sollicitations par exercice. Chaque compétence phonologique est susceptible d'être entraînée de plusieurs manières différentes. Un troisième niveau isole les sollicitations qui ne relèvent pas directement de l'entraînement phonologique.

Pour calculer ce taux, il faut définir une échelle pertinente d'appréciation. Plus elle est globale, plus les tâches successivement proposées sont nombreuses et variées, et plus l'appréciation de la réussite à la tâche proposée se doit d'être évolutive. La fiabilité de cette analyse repose donc beaucoup sur la progressivité effective des tâches proposées en termes de difficulté. Si une tâche plus simple est proposée après une séquence consacrée à une tâche plus difficile, l'évolution du taux de réussite ne traduira pas les progrès de la conscience phonologique de l'élève et son aptitude à transférer ses aptitudes acquises à l'épreuve de la tâche précédente à la suivante, mais simplement la moindre difficulté de la seconde série de tâches. Cela rendrait impraticable toute analyse sérieuse des progrès. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu à mesurer ce taux de réussite, non seulement à l'échelle globale de l'aptitude à manipuler les phonèmes, mais également à l'échelle plus réduite de la seule aptitude à la segmentation phonémique d'une part, et à la fusion phonémique d'autre part. L'échelle d'analyse la plus pertinente est probablement l'échelle la plus globale – de manipulation phonémique – dès lors que les compétences de segmentation et de fusion sont travaillées alternativement. Mais l'éclairage apporté par l'évolution du taux de réussite aux tâches liées à la segmentation phonémique prise isolément est précieux, car la progressivité des tâches est plus certaine dans ce cadre que dans le cadre global de la conscience phonémique, pour lequel les chercheurs peinent à hiérarchiser la difficulté des tâches et à prescrire une progression précise.

Les graphiques 3, 4 et 5 livrent des informations sur les progrès réalisés par trois élèves. Les allures des courbes témoignent des progrès effectués dans la maîtrise des compétences visées par les différentes tâches auxquelles ont été soumis les élèves. Si les taux de réussite sont élevés pour tous, le temps utilisé pour que ceux-ci se stabilisent à un haut niveau (traduisant ainsi la maîtrise de l'aptitude) varie assez sensiblement.

Les données disponibles ont rendu possible une analyse complémentaire sur un deuxième levier d'efficacité du dispositif sur les progrès des élèves : l'adéquation des sollicitations aux besoins des élèves, indiqué par le taux de succès (*success rate*). Il s'agit du deuxième point que l'on peut mobiliser pour expliquer l'efficacité de l'entraînement dans le cadre du stage. Le taux de succès correspond à la proportion de temps passé par les élèves à répondre correctement aux sollicitations. Rappelons que cet indicateur est l'une des composantes essentielles du « temps d'apprentissage académique » (ALT). Dans le cadre du stage d'été, les évaluations hebdomadaires, les rétroactions et sollicitations nombreuses permettent aux enseignants de doser le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves selon le niveau de compétence de l'élève. Cette flexibilité pédagogique, rendue possible par l'organisation en petits groupes, permet une adéquation optimale des sollicitations à la zone proximale de développement de chacun des élèves. Ce concept introduit par Vygotsky (1978) peut être appréhendé comme l'écart entre ce qu'un enfant peut apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec un adulte ou un enfant plus avancé. Un facteur d'efficacité d'une séquence d'apprentissage est l'équilibre entre le temps d'insuccès, qui doit permettre à l'élève d'accéder à une compétence non maîtrisée initialement moyennant un effort cognitif, et le temps de succès qui doit lui permettre de stabiliser et de sécuriser la compétence à laquelle il a accédé.

Nous avons considéré le taux de succès comme étant la proportion de temps pendant laquelle un élève affiche un taux de réussite d'environ 90 % lors d'une série de sollicitations (dont le nombre est supérieur à cinq) et que ce taux est stabilisé, c'est-à-dire qu'il ne chute pas lors des prochains exercices. Le graphique 6 présente une nouvelle décomposition du temps cumulé utilisé par les élèves avec trois composantes : taux de succès, taux engagé sans succès et temps non engagé sur la tâche.

L'équilibre trouvé par l'enseignant entre les temps de succès et les temps d'insuccès est variable selon les élèves. Ainsi, pour Loane, le taux de succès dépasse les deux tiers du temps d'engagement, contre 50 % pour Twiggy, et un tiers seulement pour Kyllian.

À l'issue de cette analyse qui propose deux facteurs explicatifs de l'efficacité du dispositif, on peut également tenter de chiffrer le « degré d'apprentissage » conformément au modèle de Carroll, pour anticiper les résultats de l'évaluation externe qui ont établi le constat d'une acquisition de la compétence par chacun des élèves. Le degré d'apprentissage (temps utilisé / temps nécessaire) prend la valeur de 1 si le volume de temps disponible est égal au volume de temps nécessaire aux apprentissages. Le graphique 7 permet de visualiser le degré d'apprentissage selon le modèle de Carroll pour les trois élèves pris en exemple précédemment. Les trois cas présentent des valeurs légèrement supérieures à 1 (entre 1,06 et 1,09), ce qui constitue un indicateur de plus d'optimisation du temps d'apprentissage dans le cadre du stage.

Ces analyses apportent des faits précis pour expliquer l'efficacité du stage d'été sur les compétences phonologiques des élèves, leur garantissant ainsi un niveau de conscience phonologique suffisant pour accéder aux autres apprentissages que la lecture mobilise. Une des clés de cette efficacité est de fournir un cadre pédagogique adapté à chaque élève. Il est certain que le cadre ordinaire de la classe (enseignement en classe entière) n'offre pas les mêmes conditions aux élèves en difficulté qui ne peuvent ni disposer d'un temps individuel d'enseignement correspondant à leurs besoins, ni bénéficier d'un guidage personnalisé dans l'évolution de leurs apprentissages. Tous ces éléments invitent à s'interroger plus largement sur l'utilisation du temps scolaire et sa disponibilité pour les élèves. Ainsi, au début de la scolarité élémentaire, la compétence identifiée par la recherche comme déterminante à ce stade de l'apprentissage de la lecture est l'automatisation du code alphabétique, en considérant que la conscience phonémique est acquise, ce qui est loin d'être le cas pour tous les élèves. Dans les études relevant des effets positifs sur les progrès des élèves en lecture (plus de 20% d'écart-type au moins), l'apprentissage du code et l'entraînement complémentaire souvent nécessaire en phonologie exigent entre 36 heures (Vadasy, Jenkins & Pool, 2000) et 53 heures (Vadasy, Jenkins, Antil, Wayne & O'Connor, 1997) d'entraînement individuel. Il faut garder à l'esprit que dans le cadre d'un entraînement individuel, le temps d'engagement est pratiquement assimilable au temps d'apprentissage académique. On peut alors penser que le temps nécessaire aux élèves faibles n'est tout simplement pas disponible pendant l'année scolaire de CP.

Conclusion

Quelle que soit sa répartition globale sur l'année, la semaine ou la journée, l'organisation du temps se doit de répondre aux besoins des élèves qui sont, par nature, très variables. Il convient donc d'être particulièrement attentif aux élèves les plus fragiles sur le plan des apprentissages, au tout début de la scolarité, notamment en ce qui concerne le processus d'acquisition de la lecture. L'idée principale mise en évidence par les résultats de nos analyses est à la fois simple dans son principe et complexe dans sa mise en œuvre : il s'agit d'attribuer davantage de temps aux élèves les plus faibles. Le fonctionnement actuel de l'école primaire ne favorise pas suffisamment cette adaptation du temps aux besoins des élèves. En effet, le volume de temps disponible aux apprentissages, principalement celui pendant lequel l'élève est engagé sur la tâche est largement insuffisant pour permettre d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions pour tous les écoliers. Les conditions d'une disponibilité suffisante du temps d'engagement individuel relèvent de deux facteurs principaux. Le

premier a trait à l'organisation de l'enseignement en petits groupes d'environ cinq élèves, de niveaux homogènes et dont la composition peut évoluer au fil du temps selon les rythmes d'apprentissage individuels. C'est cette configuration qui peut permettre à l'enseignant de solliciter individuellement les élèves de manière intensive sur le long terme et de les engager à la tâche, cela ne peut être le cas avec une classe complète. Le second facteur est lié à la démarche pédagogique mobilisée qui utilise un enseignement de type direct, structuré et explicite des compétences visées avec l'adéquation des exercices au niveau des élèves, ce qui permet de rentabiliser le temps d'engagement des élèves.

L'analyse du dispositif « stage d'été », sur la base d'observations filmées, a estimé précisément le volume de temps individuel nécessaire aux élèves faibles pour l'acquisition des compétences phonologiques indispensables à l'apprentissage de la lecture. Les deux heures cumulées d'engagement individuel sur la tâche dans le cadre de ce dispositif ne constituent pas un objectif inatteignable avec les moyens actuellement attribués à l'école primaire, notamment dans les zones où la difficulté scolaire est concentrée. Les postes supplémentaires (avec le dispositif « plus de maîtres que de classes » principalement), la rationalisation de l'affectation des intervenants dans les écoles dans le contexte de la réforme du temps scolaire (Suchaut, 2012) et les activités pédagogiques complémentaires peuvent permettre, si cela fait l'objet d'un véritable projet pédagogique ciblé sur des élèves les plus fragiles et sur des compétences précises, d'optimiser le temps d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves les plus nécessiteux. Bien sûr, tout cela relève d'un choix de politique éducative qui doit, au-delà des débats idéologiques, se baser principalement sur les conclusions des recherches validées par la communauté scientifique internationale. Les expérimentations menées actuellement sur de larges échantillons d'élèves et sur plusieurs années tendent à montrer qu'il est possible de relever le défi de l'échec scolaire précoce en optimisant le temps d'apprentissage des jeunes élèves (F.E.J., 2014).

Références bibliographiques

- Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation et formations*, 84, 9-19.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Leconte-Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formation*, 44, 145 p.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Leconte-Lambert, C., (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : 2ème phase. *Les dossiers d'éducation et formation*, 70.
- Aronson, J., Zimmerman, J. & Carlos, L. (1998). *Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?* San Francisco: WestEd.
- Aubriet-Morlaix, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire* (Thèse de Doctorat inédite). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S. & Suchaut, B. (2008). Compétences scolaires, capacités cognitives et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*. 162, 5-14.
- Benson, J. & Borman, G.D. (2010). Family, Neighborhood, and School Settings Across Seasons: When Do Socioeconomic Context and Racial Composition Matter for the Reading Achievement Growth of Young Children? *Teacher's College Record*, 112(5), 1338-1390.
- Berliner, D.C. (1985). Laboratory settings and the study of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, 2-8.
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C. & Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.
- Bloom, B. S. (1974). Time and Learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. & Lima, L. (2011). *La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France*. Grenoble : Laboratoire des Sciences de l'Éducation.
- Bressoux, P. & Zorman, M. (2009). *Présentation et évaluation, programme de prévention "PARLER"*. Communication présentée au colloque « Langages et réussite éducative : des actions innovantes », Grenoble, résumé repéré à https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/436/files/2016/10/actes_parler_bd.pdf
- Bougnères, A., Suchaut, B. & Bouguen, A. (2014). *Analyse et évaluation d'un programme de prévention du décrochage scolaire : les compétences en lecture à l'école maternelle*. Actes du 2e colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire. Université du Luxembourg.
- Carroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-742.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60, 24 p.
- Chopin, M.P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110.

- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J.C., Muhlenbruck, L. & Borman, G.D. (2000). Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative Review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), 84-88.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S., (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Cotton, K. (1989). *Educational Time Factors*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Daussin, J.M, Keskaik, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social*, 137-152.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 107-125.
- DEPP, EMC et IREDU (2013). *Note d'étape annuelle d'évaluation du projet Lecture de l'association « Agir pour l'école »*. Repéré à http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/RE_NE_HAP11-2.pdf
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Entwisle, D.R. & Alexander, K.L. (1992). Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School. *American Sociological Review*, 57(1), 72-84.
- F.E.J., Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (2014). *Projet lecture, rapport d'évaluation, DEPP, Laboratoire EMC, IREDU* (Rapport d'évaluation HAP11). Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative.
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* (1^{ère} édition). Paris : PUF, Pédagogie d'Aujourd'hui.
- Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cohen, K., & Dishaw, M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An Overview. Dans C. Denham & A. Lieberman (dir.), *Time to learn* (p. 7–32). Washington, DC: National Institute of Education.
- Givord, P. (2010). *Méthodes économétriques pour l'évaluation de politiques publique*. Série des documents de travail de la Direction des Études et Synthèses Économiques de l'INSEE.
- Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Gump, P. V. (1969). Intra-setting analysis: The third grade classroom as a special but instructive case. Dans E. Williams & H. Rausch (Eds.), *Naturalistic viewpoints in psychological research* (p. 200-220). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Harris (1979). The effective teacher of reading revisited (Report 1234). *Reading Teacher*, 33(2), 135-140.
- Hart, B. & Risley, T.R (1978). The Early Catastrophe. *Education Review*, 77 (1), 100-118.
- Haut Conseil de l'éducation (2007). *L'école primaire*. Bilan des résultats de l'École.
- Heyns, B. (1978). *Summer Learning and the Effects of Schooling*. New York: Academic Press.
- Jarousse, J.P., Leroy-Audouin, C. & Suchaut, B. (1999). Les vacances d'été nuisent-elles aux acquisitions scolaires ? *Carrefours de l'Éducation*, 8, 2-25.
- Karweit, N. & Slavin, R.E. (1982). Time-on-Tas: Issues of Timing, Sampling, and Definition. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 844-851.

- Kirley, J.P. (1981). *Variety of Procedures and Its Effects in Skills-Oriented, Fifth Grade Classrooms*. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Lomax, R.G & Cooley, W.W. (1979). *The Student Achievement–Instructional Time Relationship*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Calif. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED179598.pdf>
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263–284.
- NECTA, National Education Commission on time and learning (2005). *Prisoners of Time*. Washington: NECTA.
- O'Connor, R.E. & Vadasy, P.F. (2011). *Handbook of Reading Interventions*. New-York, NY: Guilford Publications.
- Olofsson, Å. & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten ? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35–44.
- Pardo, A.M., Duchain, C. & Breton, J. (1974). Performances en lecture au cours préparatoire, participation à la classe et milieu d'origine des élèves. *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ?* C.R.E.S.A.S., Recherches Pédagogiques, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, 68.
- Perrot, J. (1987). *L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite scolaire : une revue de la littérature*. IREDU Dijon / LABREV : Université du Québec, Montréal.
- Pokorni, J. L., Worthington, C. K. & Jamison, P. J. (2004). Phonological awareness intervention: Comparison of Fast ForWord, Earobics, and LiPS. *The Journal of Educational Research*, 97, 147–158.
- Ross, R.P. (1984). Classroom Segments. The Structuring of School Time. Dans Anderson L.W. (dir.) *Time in School Learning: Theory, Research and Practice* (p. 69-86). London: Croom Helm.
- Smyth, W.J. (1985). Time and School Learning. Dans T. Husèn (dir.) *International Encyclopedia of Education* (p. 5265-5272). Oxford: Pergamon Press.
- Stallings, J.A. (1980). Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task. *Educational Researcher* 9(11), 11–16.
- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la Recherche en Éducation*, 123-153.
- Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 17-30.
- Suchaut, B. (2007). *Éléments d'évaluation de l'école primaire française*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation.
- Suchaut, B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00395539/document>
- Suchaut, B. (2012). *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire. Une analyse et une simulation au niveau local*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00714043/document>
- Suchaut, B. (2013). *Plus de maîtres que de classes : analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. Communication présentée aux « Journées de l'innovation : innover pour refonder », Paris, UNESCO. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00807703/document>

- Tovey, D.R. (1969), Relationship of Matched First Grade Phonics Instruction to Overall Reading Achievement and the Desire to Read. Dans R. Aukerman (dir.). *Some Persistent Questions on Beginning Reading* (p. 93-101). Newark : International Reading Association.
- Tronçin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K. & O'Connor, R. E. (1997). The effectiveness of one-to-one tutoring by community tutors for at-risk beginning readers. *Learning Disability Quarterly*, 20(2), 126-139.
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R. & Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 579–590.
- Vasquez, A., Stambak, M. & Seydoux (1978). Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction de leur milieu d'origine. *Recherches Pédagogiques*, 95, 7-44.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.

Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux

Annexe

Illustration des données recueillies lors de l'observation des séances concernant un élève

Durée totale des exercices sur la séance : 21 min 46 s

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
8	Fusionner des syllabes	09:45	4	Former un mot avec deux mots monosyllabiques sans support	05:25	2	Fusionner des syllabes sans support	00:57	2	
							Fusionner des syllabes sans support	00:04	1	
							Fusionner des syllabes sans support	00:19	1	
				Former un mot avec trois mots monosyllabiques sans support	04:20	2	Fusionner des syllabes sans support	00:23	1	
							Fusionner des syllabes sans support	00:14	1	
	Segmenter en syllabes	12:01	4	Supprimer la syllabe initiale avec support sans support carte	02:30	1	Identifier la syllabe initiale	00:07	1	
							Supprimer la syllabe initiale	00:01	1	
				Supprimer la syllabe initiale avec support carte dessin	09:31	3	Identifier la syllabe initiale	00:10	1	
							Supprimer la syllabe initiale avec support dessin	00:03	1	
							Identifier le support dessin associé à la syllabe restante	00:13	2	
							Identifier la syllabe initiale	00:13	1	Fait répéter l'ex. oralement et en montrant avec ses mains
							Supprimer la syllabe initiale avec support dessin	00:09	1	Fait répéter l'ex. oralement et en montrant avec ses mains
							Identifier le support dessin associé à la syllabe restante	00:08	1	
							Identifier la syllabe initiale	00:08	1	Fait répéter l'ex. oralement
							Supprimer la syllabe initiale avec support dessin	00:08	1	
							Identifier la syllabe initiale	00:07	1	Fait répéter l'ex. oralement

A : Nombre total de sollicitations individuelles adressées à l'élève au cours de la séance

B : Compétence étudiée (niveau 2 d'analyse : quelle compétence phonologique est étudiée sur les quatre aptitudes du programme)

C : Durée du travail de la compétence D : Nombre de sollicitations sur la compétence

E : Exercice effectué

F : Durée de l'exercice : Nombre de sollicitations sur l'exercice (Une sollicitation peut comporter plusieurs

consignes successives.) G : Nombre de sollicitations sur l'exercice

H : Tâches effectuées au cours de l'exercice

I : Durée de la sollicitation

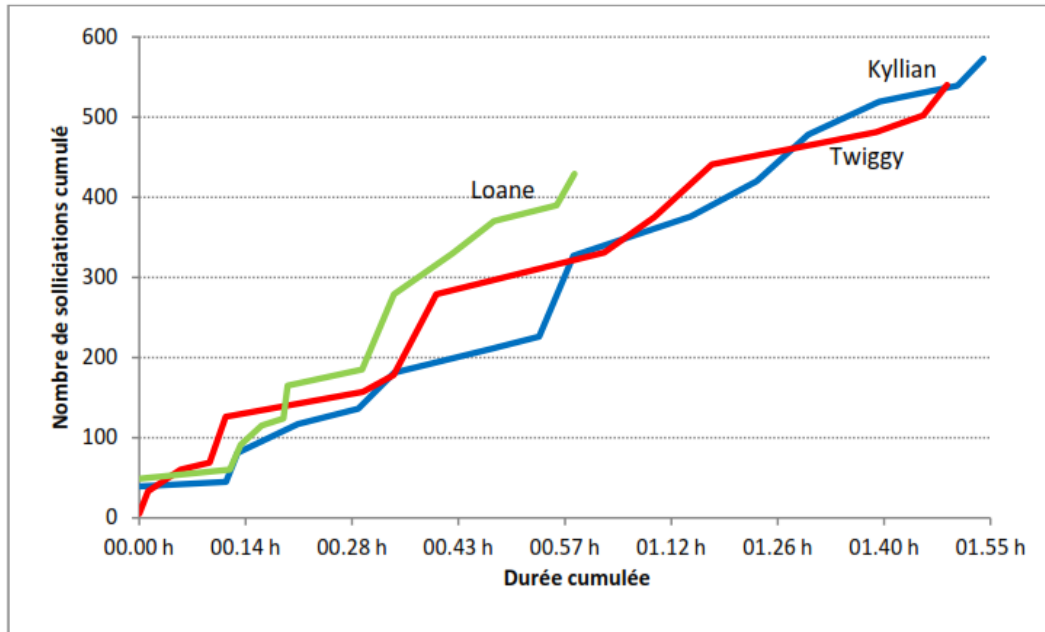
J : Réponse fournie par l'élève à l'issue de la sollicitation (0 :

aucune ou inadéquate, 1 : juste, 2 : erronée)

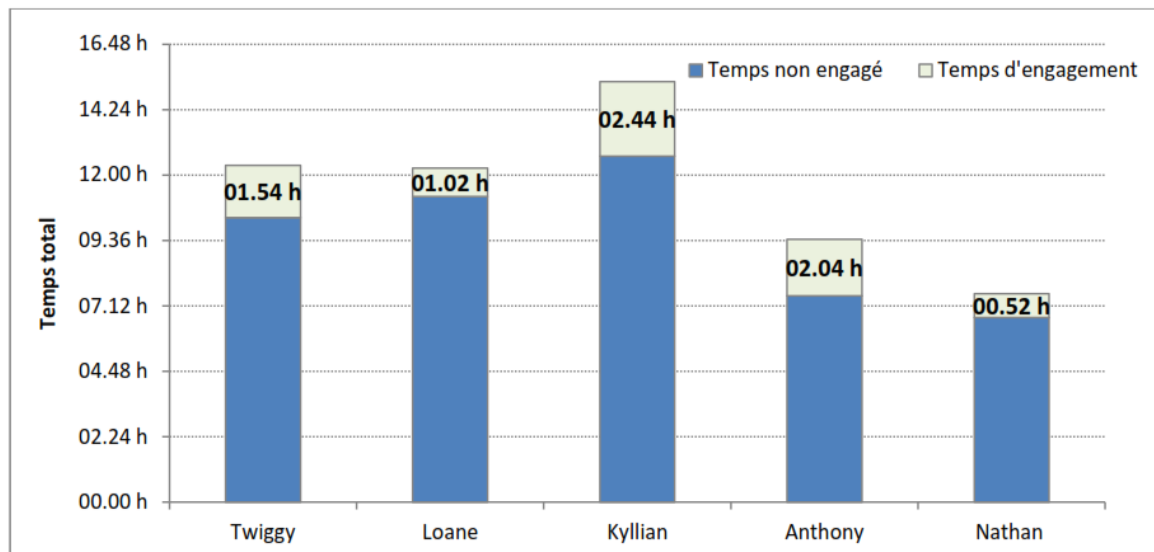
K : Action spécifique éventuelle de l'enseignant pour faire parvenir l'élève à obtenir la bonne réponse.

Graphiques

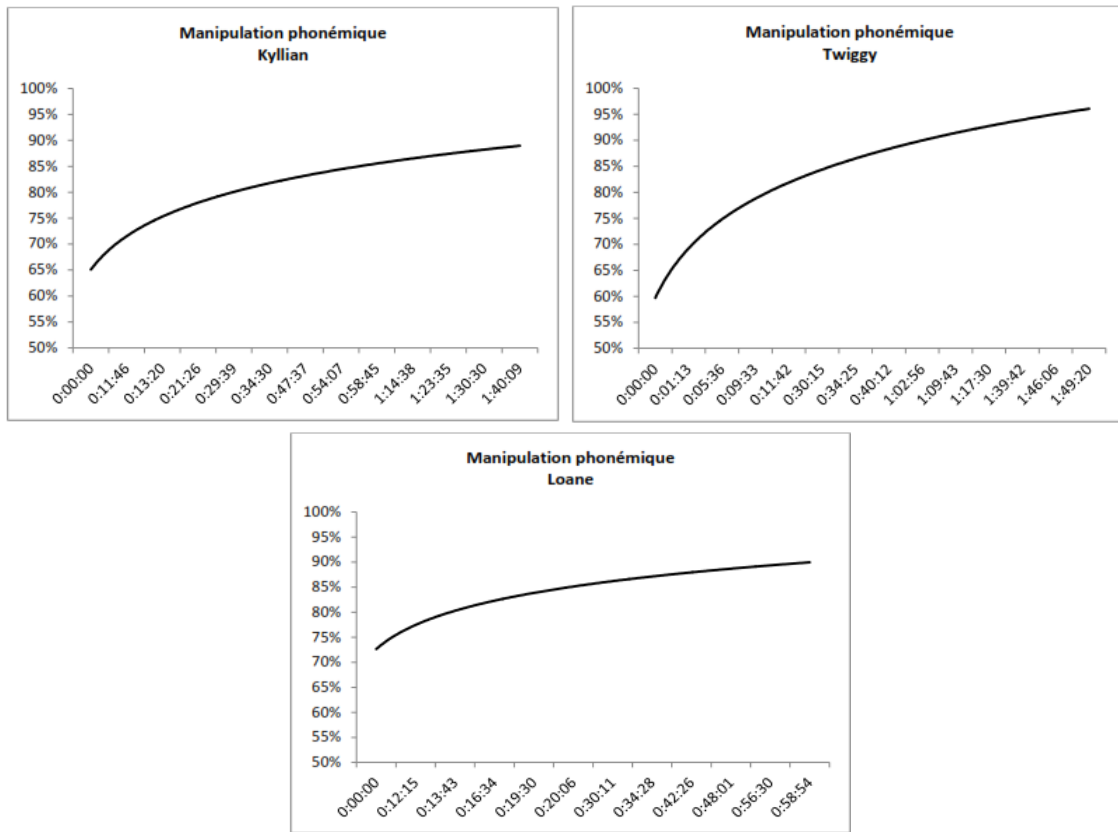
Graphique 1 : Sollicitations de l'enseignant sur la compétence de manipulation phonémique



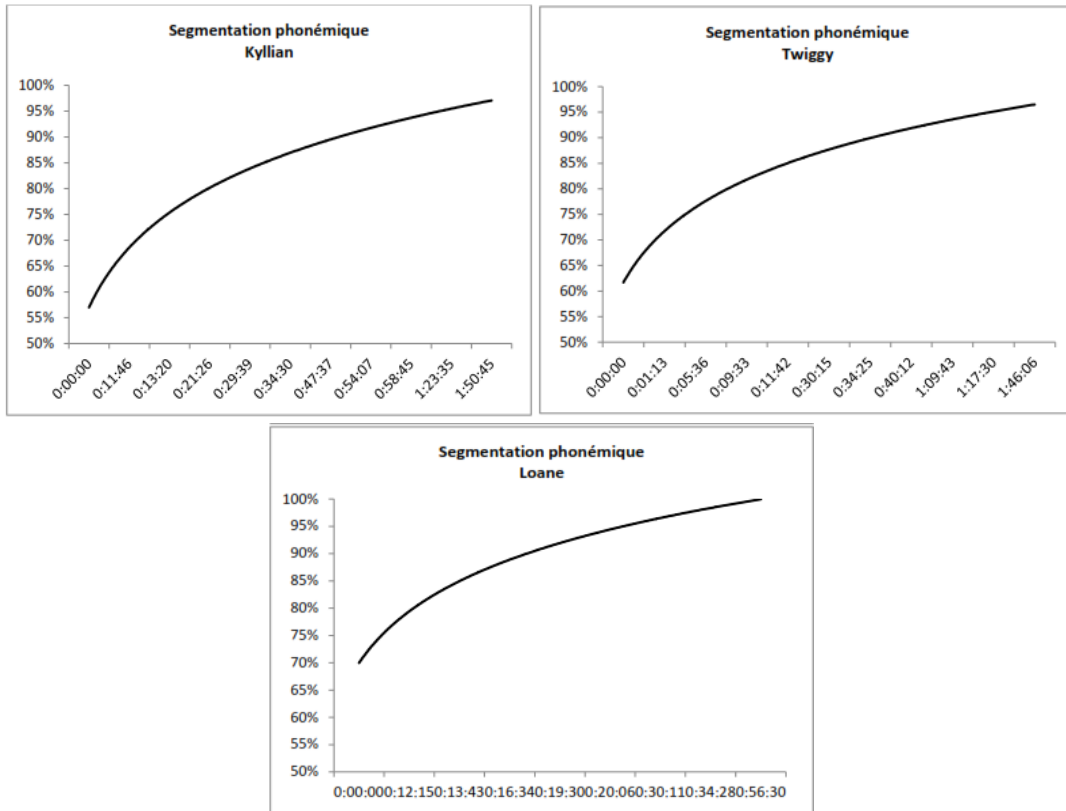
Graphique 2 : Taux d'engagement dans les tâches phonologiques au cours du stage



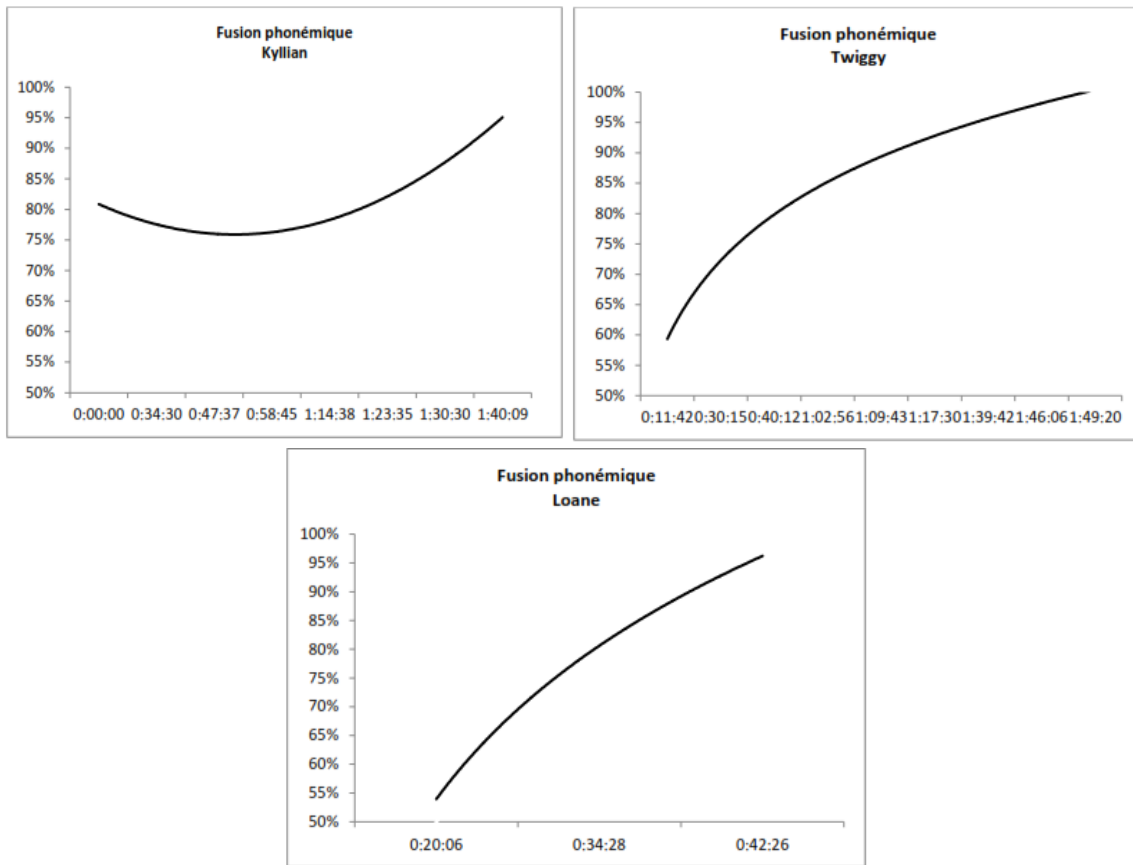
Graphique 3 : Évolution du taux de réussite de trois élèves en manipulation phonémique



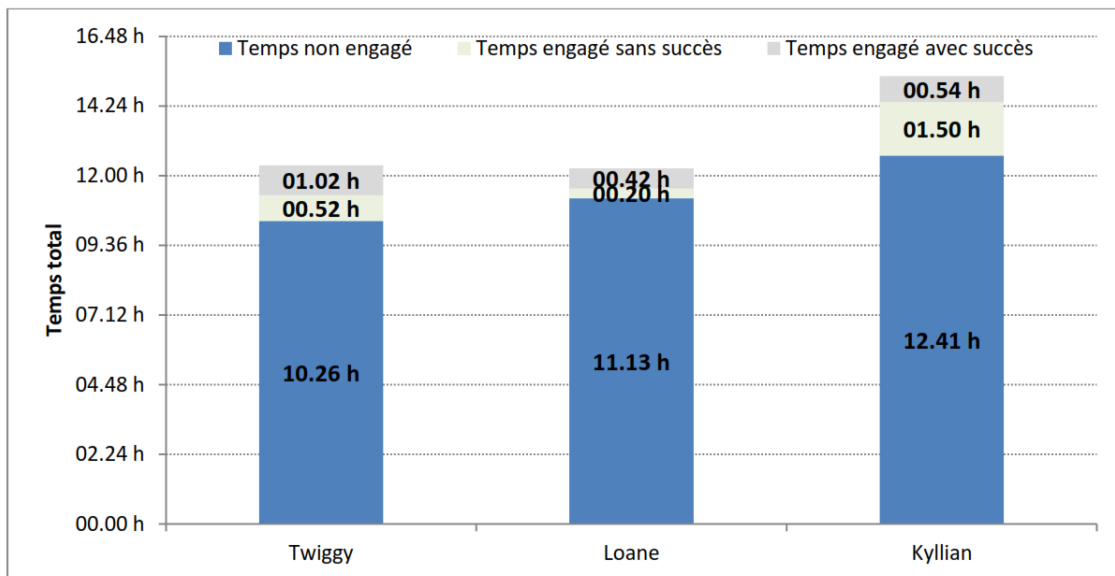
Graphique 4 : Évolution du taux de réussite de trois élèves en segmentation phonémique



Graphique 5 : Évolution du taux de réussite de trois élèves en fusion phonémique



Graphique 6 : Répartition du temps utilisé dans les tâches phonologiques



Graphique 7 : Degré d'apprentissage des élèves en phonologie

