

.....LES RENCONTRES

DE L'OZP.....

n°112 - novembre 2014

Enseigner en ZEP sans exclure ?

Compte rendu de la réunion publique du 5 novembre 2014

Pour conforter le postulat de base de l'éducation prioritaire que tout enfant peut réussir, l'OZP a demandé pour cette Rencontre un témoignage à une enseignante chevronnée : Florence CASTINCAUD est professeur de Français en collège en éducation prioritaire et membre de l'équipe des Cahiers Pédagogiques.

Elle s'est efforcée de répondre à la question : Comment dans sa classe et dans son établissement faire avancer autre chose que la méritocratie républicaine ? Elle a montré que, dans les limites d'un système éducatif qu'il faut transformer et malgré les pesanteurs sociologiques, il existe des marges de manœuvre.

Elle propose quelques pistes tirées de sa pratique : une évaluation davantage au service des apprentissages, des rencontres avec les parents autour de « contrats de progrès », une aide personnalisée qui ne soit pas du rabâchage, des projets où l'objectif est bien de se construire des compétences, au-delà des réalisations des liens interdisciplinaires, des réflexions collectives pour faire évoluer la « culture d'établissement ».

Note : les interventions du débat ont été intégrées dans ce compte rendu

Les évaluations internationales (Pisa) ont révélé que l'école française renforçait les inégalités produites par la société. Que peut-on faire pour ne pas céder au découragement ?

- 1- Que l'école s'interroge à la fois sur les pesanteurs et sur la manière dont elle peut les renforcer.**

1.1- Georges Felouzis dans son *Que-Sais-je ?* « Les inégalités scolaires » distingue les inégalités produites par :

- l'origine sociale,
- la relégation sociale,
- la politique scolaire
- les conditions d'apprentissage.

1.2- Repérer ce qui crée de l'exclusion au quotidien.

On a vite fait d'exclure. Florence Castingaud citera dans le débat l'exemple d'un élève de sa classe dont la mère n'a pas demandé de bourse dans les délais et qui se trouve exclu de fait parce qu'il ne peut payer les Cahiers de travaux dirigés, le « word book » en anglais.

Thomas Sauvadet distingue parmi les facteurs d'exclusion les codes et habitus sociaux des élèves et l'effet de domination qu'ils perçoivent chez les enseignants.

Codes et habitus sociaux à connaître par les éducateurs.

Pour les jeunes des catégories populaires, l'absence d'espace privé personnel (pour cause de surpopulation), implique des modes d'expression particulières : un ton de voix élevé, un débit rapide, une gestuelle marquée permettant d'occuper l'espace, (« les jeunes avalent l'espace »). Parce que le contact physique est important, ils ont tendance à se placer tout près de leur interlocuteur.

Les adultes peuvent percevoir comme des pathologies des modes d'expression hérités du milieu d'appartenance : ainsi des difficultés à se projeter dans le futur, à se focaliser sur un interlocuteur unique et des réticences à entrer dans une démarche d'introspection.

Histoire de domination.

La manière de parler des enseignants peut être perçue comme une domination : « *Je te domine parce que je maîtrise une langue que tu bafouilles.* » A travers ces niveaux de langage s'opère une « fracture culturelle » qui crée une distance autant pour les enseignants que pour les élèves. Les différences de culture, de milieu, de codes sont des sources permanentes de malentendus voire de stigmatisation entre l'enseignant et ses élèves.

Comment de façon professionnelle et sans démagogie faire un petit bout de chemin vers ces formes d'expression étrangères au public enseignant ? Il s'agit

de travailler sur les exigences attendues par tous en matière de correction de langage et de tout ce qui prime quand un enseignant est amené à apprécier le fond et la forme. Même si parfois la sensibilité au « prestige » vis-à-vis des pairs, à la reconnaissance symbolique, fait que certains écarts seront traités en aparté plutôt que publiquement dans l'espace de la classe.

1.3- Le sens de l'expérience scolaire (cf- Jen-Yves Rochex et le groupe ESCOL)

Comment en est-on arrivé à ce que certains élèves pensent : « Ce monde-là n'est pas pour moi » ?

Une mère d'élève répond au professeur principal qui lui reproche les retards chroniques de son fils : « Il vous manque tant que ça, mon fils, que vous ne pouvez pas commencer votre cours sans lui ? » Ou une autre : « J'ai déjà assez de mal à l'envoyer à l'école, alors arrêtez de lui demander d'y rester un peu plus ! »

Certains jeunes n'ont pas saisi le « sens de l'expérience scolaire ». Ils ne comprennent pas à quoi sert l'école ni ce qu'on y fait. Ou alors ils lui assignent des objectifs externes purement utilitaires : faire plaisir aux parents, se conformer à un modèle, avoir un bon métier, une situation sociale. Le plaisir d'apprendre, de se réaliser, de développer ses compétences naturelles, la conscience de forger sa personnalité de développer son intelligence, de construire sa pensée ne sont pas liés pour eux à la scolarité.

Ils ne distinguent pas les tâches scolaires des acquisitions qu'elles permettent, ils les associent seulement à l'ennui et à l'échec récurrent. L'erreur n'est pas pour eux un moyen d'apprendre par tâtonnements mais une source d'humiliation. Ils sont bloqués par une représentation binaire du savoir : « Il y a ceux qui savent et ceux qui ne savent pas » et ils se rangent définitivement parmi ceux qui ne sauront jamais. Ils n'imaginent pas que le savoir se construit patiemment par tâtonnements et par paliers. C'est la raison pour laquelle l'absentéisme se réduit pour eux à un problème administratif auquel les établissements attachent une importance exagérée.

A partir du moment où ils ne réalisent pas que les progressions scolaires construisent rationnellement les apprentissages, ils ne voient pas qu'ils en sapent les bases en manquant les cours. Ils ne perçoivent pas la porosité entre les apprentissages et la vraie vie, ils n'ont pas pris l'habitude en famille d'établir des liens entre le savoir enseigné en classe et la vie quotidienne alors que c'est ce qui donnerait sens à ces cours qui les rebutent.

Ils vivent volontiers dans un système d'attribution externe dans lequel ils rendent le professeur, le système, les autres, coupables de leurs échecs parce qu'ils ne se sentent pas responsables de l'appropriation des savoirs présentés par les enseignants. Les règles sont pour eux vides de sens, à la limite elles ont été inventées pour leur « pourrir la vie », pas pour permettre une cohabitation harmonieuse au sein de l'établissement ou la réussite des élèves.

La persévérance scolaire est une notion qui n'a pas sa place dans leurs système de valeurs, ils se réfugient dans l'abandon pour échapper au destin des élèves qui se heurtent douloureusement à leurs échecs répétés, ceux qu'on appelait autrefois les cancre et dont on dit aujourd'hui qu'ils sont « les plus éloignés de l'école ». Cette périphrase me laisse perplexe. Elle me rappelle une réflexion d'une maman : »Vous parlez des décrocheurs mais on n'a pas l'impression que vous avez compris que c'est vous qui les décrochez ».

2- Nous enseignants, qu'y pouvons-nous ? Comment moins accentuer les inégalités ?

Certains enseignants, surtout s'ils sont issus de milieu populaire, partent du principe que, puisqu'ils s'en sont sortis, tous peuvent le faire sans dispositif particulier. D'autres ont adopté les codes de la classe sociale à laquelle ils ont accédé et n'ont pas envie de renvoyer l'ascenseur social. D'autres encore, sachant trop ce que vivent ces jeunes dans leur cadre familial, renoncent à toute exigence envers eux, les condamnant ainsi par compassion à ne pas progresser.

Certains ont peur que l'on passe trop de temps avec ces élèves « éloignés de l'école » et qu'on n'en passe pas assez avec ceux qui marchent bien. Face à cela, on est encore loin d'une prise en compte collective du problème par une équipe d'école ou de collège. On reste dans une logique d'adaptation (Felouzis), de remédiation, certes nécessaire, mais sans s'attaquer à l'autre versant. L'intervenante reconnaît elle-même qu'elle voudrait consacrer plus de temps aux 15% d'élèves les plus en difficulté.

2.1 -Des réflexions collectives pour faire évoluer « la culture d'établissement » et la culture commune école-collège. Dépasser les « projets » ou « défis » et aller au cœur des apprentissages, réfléchir entre collègues sur la logique de l'apprendre et choisir des points-clés où réaliser des progrès.

Philippe Meirieu résume dans ce tableau les 3 logiques à l'œuvre dans l'école :

	L'élève	Le professeur
Logique du faire	se limite à des routines d'action, de tâches, sans mettre à l'épreuve leur efficacité	encourage et valorise le travail pour le travail.
Logique du réussir	s'ajuste aux problèmes sans réelle mobilisation mentale, en utilisant son expérience dans le « métier d'élève ».	met en place un saucissonnage des tâches tel que l'élève puisse les réussir sans en saisir le sens global.
Logique de l'apprendre	comme l'adulte, évite autant qu'il peut cette logique coûteuse en temps et en énergie.	la met en œuvre quand il pousse l'élève à sortir de son sillon pour le mettre sur une voie nouvelle qu'il n'aurait pas empruntée de lui-même.

Le « faire », ce sera un exposé copié-collé sur Wikipédia, noté 15/20 pour récompenser un travail alors que l'élève n'aura rien appris.

Le « réussir », c'est selon l'expression de Philippe Perrenoud, « passer entre les gouttes », faire le minimum pour « passer » sans se mettre au travail.

2.2 - L'approche par compétences

Différenciation. Lorsqu'on se met à travailler (et évaluer) par compétences, il s'agit de donner à ce travail tout son sens. Le plus difficile est de concevoir les apprentissages comme un continuum où certains vont voir validée une compétence (au niveau où elle est formulée à ce stade-là), d'autres y seront bientôt et d'autres en sont plus loin. Il y a donc forcément des moments où tous les élèves ne font pas la même chose.

Une évaluation davantage au service des apprentissages : d'abord faire réussir et se centrer sur le processus plus que sur le produit. « Quand on peut, on veut » : c'est la réussite qui crée la motivation et non l'inverse.

A la dernière rentrée, l'approche par compétences a été introduite dans l'ensemble des 6èmes du collège de l'intervenante. A la demande d'un participant, Patrick Gonthier, IEN, elle détaille le travail collectif qui a été nécessaire. D'abord le principal du collège a délégué au collectif enseignant le soin de concevoir cette approche. Etre chargé de ce travail de conception a été une marque de confiance valorisante pour les

enseignants. Cependant certains enseignants ont préféré ne pas avoir de 6èmes cette année en raison de leurs réticences.

Plusieurs réunions en fin d'année scolaire, par discipline, ont programmé les compétences qui seraient retenues comme objectif commun, principalement en Français, en EPS et en Mathématiques.

En outre deux compétences transversales aux disciplines font l'objet d'un travail commun :

- Répondre par écrit à une question par une phrase complète.
- Savoir présenter oralement un bref contenu devant toute la classe.

Patrick Gonthier conclut sur la fragilité du travail amorcé sur les compétences, tant que l'institution ne « l'installe » pas véritablement.

2.3- Un outil : le Journal des apprentissages (cf document annexe : Hors-série numérique des Cahiers Pédagogiques n°22 de février 2011 page 102))

Cet outil a pour but de développer la méta-cognition, une posture réflexive sur les apprentissages, particulièrement utile pour les élèves les plus éloignés de l'école. Cet outil est d'abord apparu dans les classes primaires où un maître unique simplifie son usage.

Au cours du dernier quart d'heure de la journée, chaque élève tente d'écrire en quelques mots ce qu'il a appris dans la journée ou les difficultés rencontrées. Le lendemain matin, le travail reprend avec l'analyse de quelques cahiers. Cette compétence est parfois assez longue à installer. Ce cahier devient un document de liaison avec la famille et complète l'approche par compétences. Au collège, son introduction dans le cadre d'une discipline est une étape utile.

2.4- D'autres suggestions : Se former à la compréhension de ce qui crée l'exclusion, dépasser les solidarités professionnelles et se placer dans l'optique de « l'établissement formateur »

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume