

EXPRESSIONS

N° 27

Mai 2006

Les nouvelles conditions de l'enseignement

(Journées d'étude des 28 février, 1^{er} et 2 mars 2006)

**L'évolution de la relation pédagogique ;
les conflictualités**

**Parmi les nouvelles conditions d'enseignement :
les TIC**

Les partenaires de l'école : familles et institutions

Conférences de Jean-Luc CHABANNE, Christophe MARSOLLIER,
Patrick MENDELSON et Olivier LODÉHO

et ateliers

Recherches diverses

Gilles FERRÉOL

**L'expérimentation « Lycée de toutes les chances » :
un premier bilan**

Christine PIC-GILLARD

L'enseignement du normand dans le Nord-Cotentin

Patrice UHL

« Lyme sourde » : un italianisme aurélien

I.U.F.M. DE LA RÉUNION

EXPRESSIONS

Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques

Publication semestrielle

de l'Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion,

allée des Aigues marines, Bellepierre, 97 487 Saint-Denis cedex

(téléphone : 02 62 90 43 43 ; télécopie : 02 62 90 43 00).

Responsable de la publication

Philippe GUILLOT

Comité éditorial

Amélie ADDE

Marie-Françoise BOSQUET

Jean-Marie CANS

Jean-Albert CHATILLON

Guy CHAUCHAIX

René DUBOIS

Mireille HABERT

Isabelle POUSSIER

Jean SIMON

Martine TAVAN

Dominique TOURNÈS

Directeur de la publication

Michel POUSSE

Adresse électronique des membres de la rédaction :
prénom.nom@reunion.iufm.fr

Site Internet :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

Les travaux adressés à la rédaction doivent être dactylographiés,
présentés d'une façon conforme aux normes de la revue
et accompagnés d'une disquette ou transmis par Internet
au format Word pour Windows.

Les articles publiés n'engagent que leur(s) auteur(s).

SOMMAIRE

Philippe Guillot, *Éditorial*..... p. 5

Journées d'étude des 28 février, 1^{er} et 2 mars 2006 : **Les nouvelles conditions de l'enseignement**

Michel Pousse, *Allocution de bienvenue*..... 9

Jean-Luc CHABANNE

Conférence introductive..... 11

L'évolution de la relation pédagogique ; les conflictualités

Christophe MARSOLLIER

**Quelles professionnalités pour les enseignants
face aux nouvelles conditions d'exercice
de la relation pédagogique ?**.....19

Patrick MENDELSON

Quelle évolution pour la formation des enseignants ?.....43

Les ateliers.....47

Parmi les nouvelles conditions d'enseignement : les TIC

Jean Simon, *Présentation*.....51

Patrick MENDELSON

TICE et formation : pertinence des approches.....63

Les ateliers.....67

Jean-Paul et Martine Gérard, *Mutualisation tutorée en EPS*.....68

Jacqueline Dussolin et Catherine Panot,

L'accès à l'information avec un logiciel documentaire.....79

Claudine Thevenin, <i>Nouveau cadre de fonctionnement pour l'accompagnement de stage à l'IUFM de la Réunion</i>	88
Christiane Espéret, <i>Mutualisation et mémoire collective ?</i>	96
Amélie Adde, <i>Autoformation au moyen des TIC</i>	100
Thierry Gaillat, <i>Construction des interactions langagières dans un tutorat à distance</i>	105
Jean Simon, <i>Mutualiser entre pairs</i>	127

Les partenaires de l'école : familles et institutions

Olivier Lodého, <i>Le partenariat dans l'enseignement, dans et hors de l'école</i>	137
Olivier LODÉHO Les partenaires de l'école : famille et institutions	139
Jean-Luc CHABANNE Le partenariat	145
Les ateliers	151
Les participants aux journées d'étude	153

Recherches diverses

Gilles FERRÉOL L'expérimentation « Lycée de toutes les chances » : un premier bilan	159
Christine PIC-GILLARD L'enseignement du normand dans le Nord-Cotentin Étude des pratiques et des attitudes linguistiques.....	193
Patrice UHL « Lyme sourde » : un italianisme aurélien	211

Lectures

<i>Livre de l'enseignement des enfants</i> , de Raymond Lulle. Compte rendu de Philippe Guillot.....	225
<i>Les mots clés pour réussir l'épreuve orale d'entretien du concours de professeur des écoles</i> , de Bernard Jolibert. Compte rendu de Philippe Guillot.....	226
<i>Guide du professeur des écoles stagiaire</i> , de Gilbert Py, Nicole Marty et Nadine Courcoux. Compte rendu de Bernard Jolibert.....	228
<i>Anthropologie de la mémoire</i> , de Joël Candau. Compte rendu de Philippe Guillot.....	229
<i>Le Conte populaire</i> , de Michel Valière. Compte rendu de Philippe Guillot.....	231
Les formateurs de l'IUFM publient.....	233

ÉDITORIAL

Philippe GUILLOT

Ce nouveau numéro d'*Expressions* est un peu particulier. Il est en effet constitué, pour sa majeure partie, des actes des journées d'étude, organisées par Jean-Luc Chabanne, Jean Simon et Olivier Lodého, qui se sont déroulées les 28 février, 1^{er} et 2 mars derniers autour d'une réflexion sur « Les nouvelles conditions de l'enseignement » développée dans le cadre de conférences, d'ateliers-débats et de tables rondes.

On trouvera ici les textes des conférences de Jean-Luc Chabanne, Christophe Marsollier et Olivier Lodého. On trouvera également le plan de celles du professeur Patrick Mendelsohn, directeur de l'IUFM de Grenoble qui, pour des raisons personnelles, n'avait pas pu intervenir aux dates prévues, mais a pu les prononcer deux mois plus tard, début mai donc.

Du côté des ateliers, la production écrite est plus disparate. Pour ceux de la première et de la troisième journée, ainsi que pour deux de la deuxième journée, ne sont publiés ici que les présentations « actualisées » qui figuraient dans la présentation distribuée aux participants. En revanche, l'essentiel de ceux de la deuxième journée, concernant les technologies de l'information et de la communication, les responsables ont bien voulu fournir des textes qui correspondent, en général, à la présentation qu'ils avaient eux-mêmes faite à cette occasion. Certains sont même allés au-delà, comme Thierry Gaillat, fournissant de véritables articles susceptibles d'enrichir la réflexion.

Quant aux tables rondes, malgré leur intérêt évident, elles ne font pas l'objet de comptes rendus. Indiquons ici, pour mémoire, que, le mardi 28 février, il s'agissait d'évoquer, avec leurs chefs d'établissement, les actions pour réduire la conflictualité dans les collèges, et, le surlendemain, de débattre de la violence scolaire. À cette seconde table ronde qui a donné lieu à des échanges fructueux, étaient présents : un officier de gendarmerie, et plus précisément de la brigade d'intervention scolaire, ainsi que MM. Jacques Brandibas, psychologue, Laurent Denizot, chef du service de psychiatrie au Centre hospitalier départemental Félix-Guyon, à Bellepierre, Saint-Denis, et François Muguet, procureur de la République.

Ce numéro est complété, comme à l'accoutumée, d'articles divers dont chacun pourra apprécier l'intérêt, et de la rubrique « Lectures », désormais habituelle.

**LES NOUVELLES
CONDITIONS DE
L'ENSEIGNEMENT**

ALLOCUTION DE BIENVENUE

Michel POUSSE

Directeur de l'IUFM de la Réunion

Permettez-moi tout d'abord de féliciter toutes celles et tous ceux qui ont bravé les éléments pour assister à ces journées d'étude. Outre le moustique qui nous harcèle – mais, rassurez-vous nous avons fait tout notre possible pour éloigner le danger en démoustiquant l'institut –, le ciel nous maudit sous forme de pluies diluviennes et incessantes qui rendent le réseau routier difficilement praticable.

Je souhaite la bienvenue à un ancien de la maison, Christophe Marsollier, exilé à Poitiers mais dont le cœur bat toujours au rythme de celui de l'IUFM de la Réunion et vous prie d'excuser l'absence de notre invité Patrick Mendelsohn, retenu en métropole par un deuil familial.

Ces journées d'étude s'inscrivent dans la suite de celles organisées en 2004 sur le thème des ateliers de pratique et qui avaient connu un franc succès. Le comité d'organisation, composé de Jean-Luc Chabanne (président du CSP), Jean Simon et Serge Houdeau, nous invite à réfléchir sur les « nouvelles conditions de l'enseignement ».

Vous avez certainement remarqué qu'il ne s'agit pas d'un questionnement mais bien d'un constat. Il existe de nouvelles conditions d'enseignement et elles méritent réflexion. Un moment, il avait été envisagé de consacrer ces journées aux « nouveaux enseignants ». Mais, tout enseignant ne se doit-il pas d'être toujours « nouveau » ? Je veux dire par là qu'il doit (ou devrait), quelle que soit son ancienneté dans le métier, toujours remettre en question son mode d'enseignement.

Aujourd'hui, la lecture des quotidiens nous rappelle régulièrement les difficultés rencontrées par les enseignants et qui ne relèvent plus du simple chahut que se remémorait déjà Marcel Pagnol dans ses souvenirs d'enfance. On nous décrit des enseignants victimes d'attaques, physiquement violentés, critiqués par les familles et dont on attend trop souvent qu'ils se substituent aux parents, aux gendarmes, à l'État... Dans les pages spécialisées, c'est leur désarroi face aux nouvelles technologies et à leur rôle grandissant dans notre société qui les inquiète : les élèves ne ressemblent plus à ceux qu'eux-mêmes ont été. Leur savoir est éclaté, leurs sources d'information multiples.

L'enseignant n'est plus simplement celui qui sait et qui transmet son savoir. Il doit gérer le savoir des élèves, leur indiquer comment sélectionner l'information, comment trouver le document sérieux et fiable dans une mul-

titude d'autres mis en ligne par des amateurs en mal de connaissances et de reconnaissance.

Alors que les écoles se referment sur elles-mêmes dans un souci sécuritaire, les nouvelles conditions de l'enseignement imposent aux enseignants de s'ouvrir toujours plus sur le monde, tâche difficile mais tâche « citoyenne » par excellence. Aucune discipline ne permet, en effet, de comprendre l'intolérance, le racisme, l'exclusion, la pauvreté, pas plus qu'elle ne met en avant la nécessité de respecter les règles sociales.

Nous allons donc débattre de ces nouvelles conditions de l'enseignement, thème qui n'est pas nouveau car nous avons tous souvenir d'avoir entendu dans notre jeunesse que l'école, ses maîtres et ses élèves « n'étaient plus comme avant » !

Dans l'univers scolaire comme ailleurs, le « bon vieux temps » n'a jamais existé. Il nous faut donc aborder le thème de ces journées d'étude avec confiance : prendre conscience qu'il existe de nouvelles conditions d'enseignement et les aborder sans *a priori* passéiste, c'est se donner les moyens de les maîtriser.

Je vous souhaite de passer en nos murs trois journées agréables, conviviales et riches d'enseignement.

CONFÉRENCE INTRODUCTIVE

Jean Luc CHABANNE

IUFM de la Réunion

Je voudrais remercier toutes les personnes qui sont ici aujourd'hui, et qui manifestent par leur présence leur intérêt pour les journées d'étude que nous organisons dans le cadre de cet IUFM.

Ces journées d'étude s'inscrivent, bien sûr, dans une histoire, et sont nées de rencontres, de discussions, d'intérêts, partagés ou non, en tout cas débattus ; elles sont nées, notamment, de toute cette mouvance qui caractérise actuellement la vie des IUFM, mais au-delà, qui touche tous les enseignements dans leurs cadres, leurs objets, leurs acteurs, leurs finalités, leurs sens.

Cette mouvance, nous l'avons rencontrée très directement au travers des rencontres que nous avons faites dans le cadre d'une recherche, qui remonte à quelques années déjà, sur la violence scolaire... Pourquoi nous intéressions-nous à la « violence scolaire » ? Parce qu'il nous semblait qu'elle était parlée par nombre de partenaires de l'école (médiats, politiques, rumeurs de la rue, etc.) mais que les enseignants ne s'exprimaient pas vraiment. Nous avons donc voulu, au-delà des rumeurs, mettre des mots, entendre des avis, recueillir des témoignages sur l'événement « violence scolaire ».

Il en a été exactement de même pour le thème de nos journées d'étude à propos des « nouvelles conditions de l'enseignement »... Quelle est la part de la rumeur dans la prétendue « nouveauté » de ces conditions ? Quelle est la part d'opinion, et quelles en sont les représentations principales ?

C'est à un échange que nous vous convions au travers de ces trois journées.

À chacune de ces journées, nous avons donné une thématique ; ainsi, la première journée est consacrée aux acteurs de l'école, et plus précisément à l'évolution de la relation pédagogique.

La seconde journée concernera plus directement les outils de l'école quand ils prennent la forme de TIC, et la troisième au partenariat autour de l'école, mais pour l'école.

Nous avons délibérément choisi le terme de « journées » car nous n'avions pas l'ambition de présenter un « colloque », succession de conférences ordonnées autour d'un thème.

Si notre approche est modeste, nous la souhaitons diversifiée ; nous avons prévu quatre conférences mais, malheureusement, nous ne pourrons tenir cet engagement car nous avons à regretter l'absence du professeur Patrick Mendelsohn.

Nous proposerons donc deux présentations introductives et deux conférences majeures : la première aura pour thème : « Quelles professionnalités pour les enseignants face aux nouvelles conditions d'exercice de la relation pédagogique » et sera présentée par Christophe Marsollier, maître de conférences à l'IUFM de la Réunion et actuellement chargé de fonction de directeur adjoint à l'IUFM de Poitiers.

La seconde conférence aura lieu en début de matinée jeudi matin, et traitera des partenaires de l'école ; elle sera réalisée par Olivier Lodého, responsable de formation, et moi-même.

Nous proposerons également de nombreux ateliers qui fonctionneront en parallèle parfois (ce sera le cas cet après midi).

À propos des ateliers, nous vous demandons de bien vouloir aller vous inscrire sur les listes qui sont affichées dans le hall de l'IUFM. Le nombre de participants est limité pour chaque atelier : quand une colonne complète, il faut s'inscrire dans un autre atelier.

Enfin, deux tables rondes se tiendront, la première ce soir à 16 heures, dans cet amphithéâtre, et jeudi pour clore les journées d'étude.

Une première table ronde, en fin d'après midi, permettra de réunir les principaux de quelques collèges pour évoquer les dispositions qui ont été mises en place dans leur établissement afin de réduire concrètement les manifestations conflictuelles.

La table ronde de jeudi réunira quelques partenaires de l'école tels que des représentants du Parquet, de la Gendarmerie nationale, du corps médical, de la Région, et sera l'occasion d'évoquer les représentations des uns et des autres sur le thème des actions à mener à propos de la violence scolaire dans les établissements.

Ces détails pratiques étant donnés, je voudrais revenir maintenant à l'objet des journées d'étude.

Leur intitulé, « Les nouvelles conditions de l'enseignement », questionne, notamment, l'évolution de l'Éducation nationale en tant que système, en tant qu'institution, et l'évolution de ses acteurs : concepteurs, organisateurs, administratifs, chercheurs, enseignants, élèves... sans oublier ni ses partenaires directs et indirects (parents, personnels des municipalités, personnels des services publics, etc.), ni le contexte d'une société qui évolue, elle aussi, dans ses fondements, dans ses valeurs.

C'est dire que l'approche, la « lecture » des « nouvelles conditions de l'enseignement » ne peut être que globale, au risque de déplaire. Nous dirions plus sûrement aujourd'hui « systémique »...

Je voudrais proposer en introduction à ces journées d'étude un regard, une réflexion sur deux dimensions temporelles qui me semblent caractériser cette évolution : la dimension d'un conflit qui s'inscrit dans le temps, dans la continuité, car il n'a rien de nouveau, il perdure, tout simplement, et la dimension de l'émergence, qui jaillit dans le temps, qui n'était pas prévue, qui surprend.

Ce conflit qui perdure touche aux différents positionnements, aux différents choix que doivent faire aujourd'hui, inéluctablement, les enseignants. Il n'est pas spécialement nouveau.

Il exprime l'inconfort, la souffrance parfois, l'angoisse souvent, des enseignants, l'ambivalence toujours.

Le terme de « conflictualité », qui apparaît aujourd'hui souvent pour accompagner, nuancer le terme de « violence », lui, est un terme nouveau, émergent, qui n'a pas encore sa place dans le dictionnaire. Les ateliers de cet après midi permettront de parler la « conflictualité » à partir de témoignages et débats.

Le conflit touche à trois grands domaines d'implication des enseignants : au niveau idéologique, au niveau pédagogique et au niveau partenarial :

1. Une implication idéologique

Quelle est la position de l'enseignant vis-à-vis des aptitudes de ses élèves, par exemple ? Les considère-t-il, ces aptitudes, comme génétiques, par exemple ? Transmises héréditairement ? Ou bien considère-t-il qu'elles sont le produit de l'éducation, de l'environnement, ce qui engendrerait des choix radicalement différents de pédagogie ?

À la position héréditariste (les aptitudes seraient génétiquement transmises) correspondrait une pédagogie de la transmission, du programme et du conditionnement. À la position psychodynamique (qui responsabiliserait l'environnement, et l'environnement pédagogique plus précisément) correspondraient des pédagogies de la découverte et du développement de la personne de l'élève.

Ce conflit existe depuis le début du vingtième siècle avec les prises de positions d'Alfred Binet et son regard sur le concept d'intelligence (concept fort discuté), il s'inscrit donc dans la continuité ; il nous paraît aujourd'hui particulièrement émergent dans le cadre des dispositifs que notre gouvernement prépare actuellement pour ce qui concerne un « plan de prévention de la délinquance qui prône une détection très précoce des "troubles comporte-

mentaux" chez l'enfant censés annoncer un parcours vers la délinquance » (expertise de l'INSERM).

Les professionnels sont invités à repérer les facteurs de risque prénataux et périnataux, génétiques, environnementaux et liés au tempérament et à la personnalité. Pour exemple sont évoqués, à propos de jeunes enfants, « des traits de caractère tels que la froideur affective, la tendance à la manipulation, le cynisme... Le rapport insiste sur le dépistage à 36 mois des signes suivants : « indocilité, hétéroagressivité, faible contrôle émotionnel, impulsivité, indice de moralité bas, etc. »

Ces conditions peuvent être à l'origine d'un conflit éventuel dans le choix entre une pédagogie du signalement, on pourrait dire une pédagogie de la délation, et une pédagogie du développement...

2. Une implication pédagogique

En ces temps qui visent l'efficacité pratique et rapide, il faut rappeler une évidence : il est difficile d'apprendre véritablement, c'est-à-dire d'incorporer le savoir, de devenir un peu de ce que l'on a appris. Ma position personnelle est de croire que les difficultés des élèves sont naturelles et inhérentes à toute démarche d'apprentissage. Mais c'est une position personnelle... Or, nous assistons simultanément à une stigmatisation de plus en plus forte des élèves déclarés « en difficulté », à une marginalisation de ces élèves quelque part différents, et à une volonté ministérielle d'intégration de cette différence à l'intérieur de l'école ordinaire. Cette double disposition n'est pas paradoxale en soi... Par contre, le conflit dans le positionnement pédagogique des enseignants dans la réalité d'un tel système tiendra à la fois à l'importance qui est donnée aux résultats, aux compétences acquises par les élèves, au mépris parfois de la considération de leur personne d'élève, et à la tentation d'aller chercher ces élèves là où ils sont, dans leurs blocages, dans leurs difficultés scolaires certes, mais surtout dans leur rapport à la difficulté d'apprendre. S'agira-t-il de les instruire, ou de leur permettre de s'épanouir ?

3. L'implication partenariale

La dimension partenariale du métier d'enseignant nous semble nouvelle : moins que jamais peut-être, l'école n'a le monopole de la pédagogie, même si elle reste majoritairement responsabilisée au niveau de l'instruction scolaire. Les élèves d'aujourd'hui bénéficient d'apports culturels multiples dans leur famille, dans leur quartier, dans le flot constamment émergent de ce que l'on appelle les multimédias.

Il convient donc, pour les enseignants, non seulement de tenir compte de tous ces partenaires, mais de tenir sa propre place de partenaire. Et c'est là que le conflit identitaire peut commencer à se manifester : comment être à sa

place dans une équipe paritaire, sans se sentir diminué ni envahi dans son domaine de compétences ?

Je terminerai cette présentation en proposant deux réflexions un peu provocatrices, à titre d'ouverture à ces journées d'étude.

La première de ces réflexions est relative aux TIC, en soulignant tout d'abord le risque d'une dérive dénoncée notamment par Paul Virilio (*La Bombe informatique*, Galilée), quand il écrit :

« L'histoire des sociétés humaines établit une hiérarchie des vitesses, plaçant au plus haut les plus rapides... Quand on invente l'ascenseur, l'escalier devient "de secours", il perd sa réalité, sauf en cas d'accident. De la même manière, avec le monde virtuel, on peu craindre que la planète devienne "de secours". »

Le maître humain risque-t-il de devenir un maître « de secours » face au maître virtuel ?

Ne risque-t-il pas de devenir un maître qui ne serait éventuellement sollicité qu'en cas d'accident ?

La seconde de ces réflexions est relative au partenariat avec une considération, plus optimiste, reprenant à mon compte les propos de Théodore Zeldin (*in Le Monde de l'éducation*, n° 266, janvier 1999, p. 34) quand il définit les engagements culturels pour les écoliers européens d'aujourd'hui et de demain :

« Aujourd'hui, la grande aventure est la quête d'un respect mutuel... Une bonne conversation vous apprend ce qu'un livre seul ne peut vous enseigner : comment être sensible aux autres... Le dialogue est maintenant au centre de l'éducation... Nous devons acquérir une pratique de la conversation qui corresponde à nos nouvelles ambitions... »

Je vous souhaite de bonnes conversations !

Alors, et ce sera là ma conclusion, à nous de devenir, avec les élèves, les maîtres de ce projet, à nous de devenir «interlocuteurs », à nous de faire en sorte que, dans le partenariat, le dialogue ne meure pas...

**L'évolution
de la relation
pédagogique**

Les conflictualités

QUELLES PROFESSIONNALITÉS POUR LES ENSEIGNANTS FACE AUX NOUVELLES CONDITIONS D'EXERCICE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE ?

Christophe MARSOLLIER
IUFM de Poitou-Charentes

En introduction de cette conférence, je voudrais saluer l'initiative prise par l'équipe qui a préparé cette manifestation de consacrer la première journée à cette composante trop délaissée qu'est la relation pédagogique. Il s'agit là d'une variable déterminante de la qualité de l'action pédagogique, tant du point de vue des enjeux immédiats et observables comme l'implication des élèves, la qualité de leur réflexion et de leurs productions orales et écrites ou le climat de la classe, que des enjeux à plus longs termes et moins manifestes comme l'estime de soi de l'élève, son rapport au savoir ou sa capacité à vivre en société, à communiquer et défendre ses idées.

On oublie trop souvent qu'enseignants et élèves sont immergés au quotidien dans le relationnel, dans ses aspects verbaux et non verbaux. Or, cette composante de la pratique pédagogique, qui se caractérise par une grande liberté d'action, constitue l'outil avec lequel un enseignant met en scène ses choix didactiques, et avec lequel il compose son action et donne du sens aux situations d'apprentissage. En outre, la relation est le vecteur par lequel l'adulte transmet les valeurs qui l'animent. C'est aussi l'espace de création dans lequel il imprime son style personnel et au sein duquel il façonne un climat de réflexion et d'apprentissage.

C'est une composante qui subit une « grande variabilité des pratiques » (Marc Bru, 1997) parmi les enseignants. Notre mémoire d'élève à tous est imprégnée des attitudes les plus nobles comme des paroles les plus déplacées de certains de nos professeurs.

Je formule le vœu que ces trois journées d'étude, et notamment celle-ci, puissent nourrir notre conscience des difficultés que vivent les enseignants et nous amènent à mieux prendre en considération dans les prochains plans de formation ces nouveaux besoins de professionnalité que nous allons tenter de mettre à jour durant cette rencontre.

J'essaierai tout d'abord, dans une première partie, de montrer en quoi les difficultés grandissantes du métier d'enseignant se concentrent sur l'exercice de la relation pédagogique.

Partant de ce constat, qui ne pourra pas être exhaustif, je présenterai un modèle de formation permettant aux enseignants de se construire une certaine professionnalité relationnelle.

1. Quelles sont les nouvelles conditions d'exercice des enseignants ? En quoi les difficultés du métier d'enseignant se concentrent-elles sur la relation pédagogique ?

Les données issues de deux enquêtes menées en 2005 par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale auprès de 986 enseignants du second degré (DEP, 2005a) et 1000 enseignants du premier degré (DEP, 2005b) nous montrent que l'exercice du métier est perçu par plus de la moitié des maîtres comme de plus en plus difficile depuis cinq ans :

Enseignants	Premier degré	Second degré
De plus en plus difficile	53 %	51 %
Ni plus ni moins difficile	35 %	34 %
De moins en moins difficile	9,5 %	12 %
Ne sait pas	2,5 %	3 %
Total	100 %	100 %

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000), du second degré (N= 986).

Les chiffres de 53 % et de 51 % sont des moyennes. Il apparaît en fait une forte corrélation entre l'ancienneté et la difficulté perçue. Plus les enseignants exercent ce métier depuis longtemps, plus ils ont le sentiment qu'il devient difficile :

- 13 à 17 %, pour ceux qui ont moins de 5 ans d'ancienneté ;
- 80 %, pour ceux qui ont plus de 30 ans d'ancienneté.

Ces données récentes vont dans le même sens que les rapports sur l'École publiés depuis dix ans où il apparaît que chercheurs (F. Dubet, M. Duru-Bellat), inspecteurs généraux (A. Bergounioux, M. Poupelin, G. Fotinos) et responsables politiques et institutionnels (R. Fauroux, C. Thélot) s'accordent sur les conditions de plus en plus difficiles d'exercice de la fonction enseignante, à l'école primaire et en collège.

Les enseignants en école élémentaire et en collège, particulièrement les débutants, rencontrent des difficultés :

- dans la gestion de l'hétérogénéité de niveau au sein d'une même classe (fortes disparités selon l'ancienneté) ;
- dans l'exercice de l'autorité et de la gestion de comportements perturbateurs et, plus généralement, des situations de conflit, voire de violence ou d'incivilité ;
- dans leur capacité à intéresser les élèves, à canaliser leur attention et à créer un climat de classe propice aux échanges et à l'apprentissage.

Devant ces trois types de difficultés interdépendantes, les maîtres ont de véritables équations éducatives à résoudre qui mêlent étroitement le didactique et le pédagogique, et qui réclament, d'une part, une réflexion sans cesse renouvelée sur les approches du savoir et, d'autre part, une œuvre quotidienne de création d'un climat positif de communication et de travail.

Une manière de prendre la mesure de ces difficultés, c'est d'en analyser les conséquences !

Quelles sont les conséquences de ces difficultés d'exercice ?

Le SNES a mené une enquête en juillet 2005 sur la santé de 3000 professeurs de lycées et collèges. Certaines données sont révélatrices de l'impact de ces difficultés.

Question : « Avez-vous du mal à récupérer physiquement après une journée de travail ? »

	ZEP ou zone sensible	Établissement non classé mais difficile	Établissement sans difficulté spécifique
En permanence	18,12 %	27,78 %	16,47 %
Pour certaines journées	55,99 %	52,99 %	51,32 %
En fin de trimestre	19,74 %	14,53 %	23,06 %
En général, non	6,15 %	4,27 %	8,64 %

Source : Enquête SNES (publiée en juillet 2005). Échantillon représentatif de 2200 / 3000 professeurs de lycées et collèges

Trois constats s'imposent :

- la majorité des enseignants a du mal à récupérer physiquement à l'issue de certaines journées ;
- une proportion significative (16 à 28 %) vit cette difficulté en permanence ;
- et le classement en ZEP s'avère protecteur par rapport aux établissements difficiles mais non classés en ZEP.

Le défaut de ce type d'enquête est qu'elle porte sur les représentations des acteurs. On peut donc s'interroger :

- sur le poids de la subjectivité dans la perception de ces difficultés par les enseignants, sachant que leurs représentations, au-delà de ce qui est éprouvé en classe avec les élèves, sont construites, influencées par les écrits, les discours et les images sélectionnées par la presse et les médias et le prisme subjectif de celui qui en fait la lecture ;
- sur les contraintes objectives qui pèsent sur l'exercice des fonctions enseignantes ;
- sur les interactions entre perceptions et contraintes réelles de travail.

Or, dans l'enquête de la DEP, des questions portaient justement sur la perception qu'ont les enseignants de ce que la presse et les médias nomment le « malaise enseignant ».

« Dans la presse ou les médias, vous entendez sûrement parler d'un "malaise enseignant". Avez-vous le sentiment qu'il existe vraiment ? »

Enseignants	Premier degré	Second degré
Oui	90 %	91 %
Non	9 %	8 %
Ne sait pas	1 %	1 %
Total	100%	100 %

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000), du second degré (N= 986).

La quasi-totalité, neuf sur dix, a le sentiment que ce « malaise » existe bien.

« Vous sentez-vous personnellement concernés par ce malaise ? »

Enseignants	Premier degré	Second degré
Oui	63 %	60 %
Non	37 %	40 %
Total	100 %	100 %

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000), du second degré (N= 986).

Six enseignants sur dix se sentent concernés par ce malaise.

« Quatre raisons sont principalement mises en avant par ceux qui ressentent ce malaise » :

Trois citations possibles	Enseignants	Premier degré	Second degré
Difficultés concrètes du métier peu prises en compte		68 %	66 %
Dégradation de l'image des enseignants dans la société		50 %	58 %
Sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous		48 %	46 %
Exigences et attentes sociales trop fortes des parents		38 %	23 %
Accumulation des tâches administratives		29 %	20 %
Succession trop rapprochée de réformes		26 %	19 %
Non-reconnaissances de leur statut de cadre par une administration anonyme et contraignante		20 %	26 %
Conflit de pouvoir avec les élèves		11 %	27 %
Pratiques autoritaires et idéologie managériale de certains directeurs		2 %	11 %
Aucune de ces raisons		0 %	0 %
Autre		3 %	3 %
Non réponse / ne sait pas		0	4 %

Échantillon : enseignants qui se sentent concernés par le malaise (N = 628 dans le premier degré, et N= 601 dans le second degré).

Dans l'ensemble, la perception des raisons de ce sentiment de malaise est équivalente dans le premier et le second degrés, sauf pour le conflit de pouvoir avec les élèves (27 %) qui est bien plus pesant dans le second que dans premier degré (11 %).

Le premier facteur mis en avant soulève deux hypothèses :

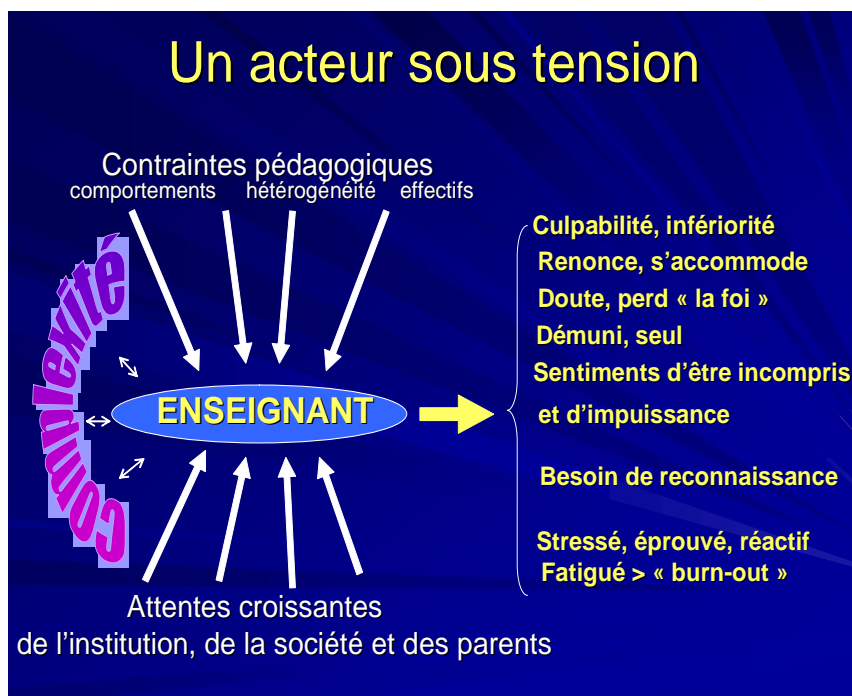
- le poids qu'exercent ces difficultés concrètes et répétées au quotidien ;
- un besoin que ces difficultés soient reconnues par l'institution, sous une forme ou une autre.

Un sentiment d'impuissance affecterait près de la moitié des enseignants.

La mise en perspective de ces quatre raisons met clairement en relief un phénomène relativement nouveau, il s'agit de la tension que vit une bonne part des enseignants entre :

- d'un côté, les contraintes propres aux conditions pédagogiques
- de l'autre, les objectifs, les attentes et les espoirs qu'assignent à l'école la société, l'institution et les parents.

Cette tension crée un sentiment d'incompréhension doublé d'un fort besoin de reconnaissance sociale.



Les enseignants ont aussi été interrogés sur la nature des difficultés concrètes qu'ils jugent insuffisamment prises en compte :

« Quelles sont les principales raisons qui rendent les conditions concrètes de travail difficiles ? »

Trois citations possibles	Enseignants	Premier degré	Second degré
La complexité des missions demandées à l'enseignant		60 %	40 %
Le comportement des élèves		59 %	81 %
La difficulté de faire progresser tous les élèves		58 %	65 %
Le nombre d'élèves par classe que vous estimez trop élevé		49 %	51 %
La difficulté de rencontrer les collègues (emploi du temps)		23 %	12 %
L'insuffisance des moyens pédagogiques dans les classes		18 %	15 %
Les conditions matérielles des salles de classes		12 %	12 %
Le manque de lieux où les enseignants peuvent travailler en dehors de la classe		6 %	8 %
Les parents*		3 %	
Autre		4 %	11 %
Non-réponse / Ne sait pas		1 %	4 %

(*) Modalités de réponses non proposées initialement

Échantillon : enseignants du premier degré (N = 1000) ; du second degré (N = 986)

Cette enquête met clairement en relief les quatre raisons qui rendent les conditions de travail difficiles dont une, la première, est nouvelle depuis cinq ans : la complexité des missions demandées à l'enseignant.

On le voit, ces quatre difficultés relèvent principalement de l'exercice de la relation pédagogique et non des moyens.

Cette complexité, ressentie de manière plus vive en primaire, recoupe en fait les trois autres facteurs. Les maîtres sont soumis à des injonctions qu'ils jugent paradoxales : rendre l'école plus égalitaire et, en même temps, gérer une hétérogénéité de plus en plus grande tout en assumant les attentes croissantes de la société, de l'institution et des parents en termes :

- d'éducation au respect, d'éducation routière ;
- de différenciation, d'accompagnement et de soutien ;
- d'intégration de handicapés (loi sur le handicap de février 2005) ;
- d'objectifs de performance et de réussite des élèves : 100 % des jeunes doivent sortir du système éducatif avec un diplôme ou une qualification.

Par leur itinéraire social et leur réussite scolaire, les enseignants ne sont majoritairement pas préparés à la difficulté scolaire et aux comportements de

certains élèves. Cette complexité fait de la pratique pédagogique et de ses objectifs un défi quotidien face auquel un certain nombre d'enseignants se sentent démunis, au point que de nombreux professeurs ressentent une insécurité dans leurs gestes (1967-68) pédagogiques.

Dans le premier degré, les difficultés semblent plus porter sur la complexité de la polyvalence nécessaire pour assumer les objectifs assignés à l'école, tandis qu'au collège, la contrainte majeure reste le comportement des élèves (81 %).

La complexité du métier est particulièrement vécue dans des dilemmes propres à la communication en classe.

Deux exemples formulés par Ph. Perrenoud :

« - Lorsque l'hétérogénéité des compétences des élèves est si grande qu'elle demande une différenciation de tous les instants, comment animer des débats collectifs sans stigmatiser les difficultés de certains élèves, sans s'exposer au bavardage, à l'ennui voire à la moquerie de certains élèves ?

- Face à des élèves aux comportements régulièrement agités et imprévisibles, comment créer un climat de classe propice aux échanges et à l'apprentissage tout en canalisant les débordements inacceptables ? »¹

Tension et complexité ont pour conséquence, dans l'Éducation nationale comme dans les entreprises, de générer un stress quotidien.

On peut regretter que, dans l'enquête de la DEP, ce stress n'ait pas été pris en compte parmi les facteurs qui rendent le travail des enseignants difficile.

L'enquête menée par l'épidémiologiste Viviane Kovess (Université Paris V), à partir des données de la MGEN, auprès de 4 048 enseignants, fait apparaître que la consommation d'anxiolytiques, de somnifères et d'antidépresseurs est plus importante que dans la moyenne de la population française et souligne l'existence d'angoisses, d'une fatigue nerveuse et d'un stress plus importants que dans les autres branches professionnelles. Les enseignants, et notamment les hommes, vont plus facilement, dans l'enseignement que dans les autres branches professionnelles, consulter en cas de dépression.

Dans l'enquête du SNES, il apparaît clairement que, pour les enseignants, ce stress est lié aux difficultés qu'ils rencontrent dans la relation pédagogique :

1. Philippe Perrenoud (1999), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, 1999, pp. 59-67.

« Concernant le stress, diriez-vous qu'il vient d'abord » (deux réponses possibles) ?...

	Effectifs	%
De l'attitude des élèves	1238	57,13
Des difficultés à faire réussir les élèves	1308	60,36
Des conditions matérielles d'exercice	788	36,36
De la pression de l'administration	393	18,14
De l'ambiance de l'établissement	360	16,61
Ne se prononce pas	8	0,37

Source : Enquête SNES (*op. cit.*).

Le stress peut être considéré comme un dopant de l'activité professionnelle. Mais, comme dans toutes les professions exposées à un haut degré d'interactions sociales, les enseignants exerçant en collège ou en école primaire, au contact d'élèves agités, instables et au comportement difficile à contrôler, figurent parmi les populations exposées à des risques élevés de tension psychique.

Plus la situation à gérer est perçue comme complexe, plus l'enseignant a le sentiment de ne pas contrôler son action et celle de ses élèves, moins il a de l'emprise sur son environnement et plus il est tendu.

Lorsque ce stress s'installe de manière chronique, que se répète chez l'enseignant ce sentiment d'échec et d'impuissance à résoudre les problèmes auxquels il fait face, les conséquences observées peuvent être multiples voire dévastatrices :

a) psychosomatiques : maux de tête, perte de poids, dysfonctions gastro-intestinales, fatigue chronique, hypertension artérielle, susceptibilité aux infections virales. L'enseignant qui souffre de stress intense devient rapidement apathique au travail et subit une baisse de rendement qui peut aller jusqu'au syndrome d'épuisement professionnel : le *burn-out*.

b) psychosociaux et pédagogiques : perte de contrôle de son action et de celle des élèves, mauvaise humeur, irritabilité et insatisfaction avec les élèves et les collègues. On observe souvent une baisse du niveau de tolérance à la frustration en classe, une augmentation des attitudes autoritaires, réactives, agressives et punitives face aux élèves.

c) psychologiques : anxiété et angoisse chroniques se caractérisant par des sentiments de culpabilité, d'inefficacité et d'incompétence. L'enseignant vit des sentiments d'infériorité et d'inutilité. Il perd confiance en lui-même ce qui entraîne généralement une diminution de son estime personnelle. Le

stress contribue au désenchantement, au découragement, au repli sur soi, au sentiment de solitude, à la perte d'intérêt, à la résistance au changement, voire à la dépression.

Comme on le voit, c'est, d'une part, l'ensemble des relations pédagogiques qui se trouve affecté et, d'autre part, la santé de la personne qui est mise en péril.

L'attitude des élèves, leur agitation et notamment les actes de violences apparaissent comme les principaux facteurs de stress et, par ailleurs, comme nous l'avons vu, l'une des quatre sources de difficultés concrètes de travail pour les enseignants.

Qu'est-ce qui a changé dans le comportement des élèves, qu'est-ce qui est nouveau ?

Signalons d'abord que la France est actuellement un des pays les mieux équipés en matière de dispositif de recensement des actes de violence. Le logiciel Signa de recensement des phénomènes de violence a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002. Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics ainsi que les écoles des circonscriptions du premier degré.

Son objectif : recenser de manière exhaustive les actes « graves » de violence survenus à l'école et ses abords.

Ce que reprochent néanmoins de nombreux chercheurs à ce dispositif, ce sont les risques de sur-déclaration (pour classement en ZEP) ou de sous-déclaration (pour conserver la réputation) qui minorent ou majorent les chiffres réels. Or, concernant les actes de violence graves, qui demeurent restreints et ponctuels, les données de Signa, qui recoupent celles de la police, n'ont pas montré d'augmentation significative.

L'Observatoire européen de la violence en milieu scolaire (OEVS), dirigé par Éric Debarbieux (professeur en sciences de l'éducation) et constitué d'une vingtaine d'équipes étrangères, mène des recherches auprès de 30 000 élèves depuis 1993, fondées sur la « méthode de victimisation ». Cette méthode permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime qui la déclare, lors d'un entretien.

Or, d'après l'OEVS, les difficultés quotidiennes sont vécues à des degrés de concentration très divers selon que les élèves sont en établissement de zone rurale, de zone urbaine défavorisée, de zone urbaine favorisée ou de zone urbaine mixte (catégories de É. Debarbieux) :

Pour l'OEVS, ce qui est nouveau, ce sont d'abord les violences quotidiennes et répétées, non pas les actes criminels qui restent rares mais cette « violence ordinaire » constituée d'insultes, de provocations, de vols, de

coups, de racket et de dégradations. Ce qui est nouveau, c'est l'augmentation de ces actes et donc leur fréquence, et non les actes en eux-mêmes. Cette augmentation s'est faite au cours des années 1990 et notamment entre 1995 et 1999. D'après Éric Debarbieux, « ces actes ne doivent être ni sous-estimés ni surestimés »².

Mais, comme le souligne Laurent Mucchielli, sociologue au CNRS, les enseignants ne sont pas soumis à des violences radicalement nouvelles mais à des violences répétées dont l'une consiste en une forme grave d'irrespect et de mépris : l'injure.

Ce type de maltraitance, qui n'intéresse pas les médias parce qu'elle n'a pas de caractère sensationnel, révèle pourtant l'existence d'une profonde violence au sein des rapports entre élèves et enseignants.

On doit s'interroger. Quelles peuvent être les conséquences de la banalisation de l'injure que l'on observe dans certaines classes ?

Si l'école primaire a vu baisser les actes de violence, de 1995 à 2003 (enquête auprès de 6 175 élèves) et a amélioré, de manière remarquable, le climat scolaire, il n'en est pas de même dans les collèges où l'écart entre les établissements classés ZEP et les autres s'est creusé. Les chercheurs font notamment apparaître un manque de formation des professeurs.

Dans les collèges situés en zone défavorisée, 35,6 % des élèves déclarent avoir été victime d'actes de violence. Et parmi eux, 72 % ont été victimes d'insultes, 50 % de vols, 25 % de coups, 24 % de racisme et 8 % de racket. Ces actes provoquent de l'anxiété, une perte de confiance en soi, voire de la dépression chez les victimes à répétition (10 % des élèves sont en réelle souffrance).

Les enquêtes répétées à plusieurs années d'intervalles par Debarbieux et Montoya, de 1995 à 1998, montrent que, si le nombre d'élèves victimes était stable depuis 1995 les professeurs comme les élèves, et particulièrement les victimes, perçoivent une augmentation de la dureté des victimisations et de la violence. En 1995, 24 % des élèves des établissements populaires pensaient la violence très présente dans leur établissement. Ils sont, trois ans plus tard, 41 % ! De même, pour les professeurs, ils étaient environ 7 % en 1995 à estimer qu'une forte violence existait dans leur collège ; en 1998 ils étaient 49 % à le déclarer...

Ces incidents en classe peuvent être regroupés en trois grandes catégories :

- ceux qui ont pour motif le verdict scolaire sous toutes ses formes : note, appréciation, jugement scolaire oral. D'où la nécessité de travailler, en formations initiale et continue, le rapport à l'erreur et à l'évaluation, les attitudes et les discours sur l'évaluation, leurs enjeux pour l'élève.

- ceux qui ont pour motif les modalités de l'autorité elle-même, sanctions ou manières de dire et de faire de l'enseignant pour rétablir l'ordre scolaire. Là, ce qui est à travailler, c'est le rapport à la loi. Comment penser l'autorité et la sanction en classe ? Quels sont les facteurs d'autorité ?

- enfin, ceux qui ont lieu au sein de la vie juvénile proprement dite, élève contre élève, mais que l'enseignant doit bien se décider à gérer s'il ne veut pas voir la situation empirer. Ces incidents soulignent l'importance de travailler le rapport à l'autre, d'organiser des espaces de paroles pour cela.

D'après Éric Debarbieux (1999), « Ce qui apparaît très nouveau dans l'enquête publiée en 1998, c'est le fait que la classe devient un lieu plus fréquemment cité comme réponse à la question ouverte : "Où y a-t-il de la violence ?" » Antérieurement, les élèves répondaient massivement que les lieux de la violence étaient la cour de récréation ou les abords et les alentours immédiats de l'établissement.

D'ailleurs, pour Jacques Testanière, contrairement au « chahut traditionnel », il ne s'agit pas d'un chahut ciblé sur un enseignant ou une matière en particulier, ni l'acte d'un groupe uni et soudé. Ce qui frappe en matière d'incidents, c'est que tous les enseignants en parlent, y compris ceux qui n'enseignent pas dans des établissements dit « difficiles ». Dans sa dernière recherche, Catherine Mancel-Montoya (Université Bordeaux II) souligne que les étudiants et les stagiaires ont peur de la violence.

Selon Anne Barrière (Université Lille III), le quotidien enseignant est fait plutôt de « perpétuels accroc à la paix scolaire », de formes de désordre scolaire dans les classes.

Lorsqu'on interroge des enseignants sur leur travail, et en particulier sur la gestion de classe, le vocabulaire employé est celui d'incidents, de conflits circonscrits et aléatoires qui mettent en scène, la plupart du temps un enseignant et un élève, mais aussi parfois deux élèves.

Le sentiment d'insécurité gagne un nombre plus grand d'élèves et d'enseignants. Pour Debarbieux, sentiment d'insécurité et sentiment de violence sont fortement corrélés aux zones sensibles. On y observe une forte dégradation des relations vécues entre élèves et entre élèves et professeurs.

Par ailleurs, on observe un développement des violences antiscolaires – les écoles incendiées en novembre 2005 en sont un symbole. D’après les élèves, tout conduit à l’affirmer : il y a une agressivité plus forte contre les enseignants ; les salles de classe sont plus fréquemment citées comme lieux violents ; on constate une perte de crédit des enseignants, tant du point de vue relationnel que du point de vue didactique.

Ce qui a changé, c’est le rapport des élèves à l’école et le développement de la démotivation. Pour Érick Prairat, on assiste à « une érosion de la légitimité traditionnelle de l’école ». Un rapport de refus, de rejet, de désintérêt vis-à-vis de l’école se développe. Les élèves ne croient plus en l’école. Ils sont en conflit avec elle et le manifestent.

D’ailleurs, ils expriment plus librement leurs droits, les connaissent mieux et manifestent de plus en plus spontanément leurs refus ou leurs désaccords, de telle sorte que les professeurs ont face à eux des élèves potentiellement plus réactifs par rapport aux contraintes, mais aussi des élèves eux-mêmes stressés, affectés, déprimés par leur environnement social et leur familial.

La découverte de cette dure réalité scolaire est parfois brutale pour des stagiaires qui n’ont pas grandi dans une zone dite sensible et qui ne possèdent ni les codes, ni les référents de leurs élèves. Ils se voient obligés de se mobiliser pour des objectifs qui ne sont pas ceux pour lesquels ils ont initialement choisi d’enseigner : la motivation, l’éducation citoyenne, l’accompagnement différencié. Ils doivent, de plus, travailler en équipe alors que l’autonomie est le second motif pour lequel ils se sont dirigés vers ce métier.

On le voit, la qualité de la relation avec les élèves devient déterminante de l’efficacité didactique. Enseigner ne peut plus être réduit à transmettre. La mise en œuvre de compétences véritablement fécondes réclame une réelle professionnalité pédagogique, c’est-à-dire un savoir-faire qui ne s’acquiert qu’au gré d’une formation ou d’une autoformation volontariste. Jamais la formation relationnelle n’a été aussi nécessaire qu’aujourd’hui !

2. À la lumière de ce constat, comment former les enseignants pour leur permettre de se construire une certaine professionnalité relationnelle ?

Cette interrogation pose d’emblée la question de savoir : « Qu’est-ce qu’un professionnel de la relation pédagogique ? »

Si je vous donnais le temps de répondre à cette question, on se rendrait compte, à travers vos réponses, que cette notion est très relative. On se rendrait compte aussi qu’il y a de nombreuses formes de professionnalité. Peut-

être y aurait-il d'ailleurs autant de réponses que de présents ! D'aucuns me renverraient au fameux référentiel de compétences, d'autres à un degré de compétence, de maîtrise, de savoir-être, à des savoir-faire éprouvés ou à une expérience analysée.

Même s'il n'y a pas de norme affichée de la professionnalité, reconnaissons que nous savons dire, en tant que formateurs, pourquoi, dans une classe, un homme ou une femme se comporte en professionnel sur le plan de sa relation aux élèves.

En 2002, j'ai mené une étude des représentations de quinze maîtres-formateurs sur les critères d'une relation pédagogique efficace.

Un certain nombre d'idéaux et d'invariants se dégagent de leurs conceptions, parmi lesquels on retrouve les comportements décrits par l'américain, Ryans, en 1960, sur les comportements dits efficaces. Ces données descriptives demeurent d'une totale actualité ! Elles recourent les représentations de maîtres formateurs interrogés.

Comportement efficace	Comportement inefficace
<p>Vif, enthousiaste. S'intéresse aux élèves et aux activités Gai, optimiste. Possède la maîtrise de soi Aime s'amuser, a le sens de l'humour. Reconnaît et admet ses fautes. Honnête, impartial et objectif par rapport aux élèves. Patient. Montre de la compréhension et de la sympathie pour les élèves Amical et courtois Aide les élèves dans leurs problèmes personnels aussi bien que scolaires. Pousse à l'effort et récompense le travail bien fait. Reconnaît les efforts des élèves. Prévoit les réactions</p>	<p>Apathique, triste, semble s'ennuyer. Semble ne porter aucun intérêt aux élèves Déprimé, pessimiste, semble malheureux. S'emporte, est facilement troublé. Est trop sérieux, manque d'humour. N'est pas conscient de ses erreurs ou ne réussit pas à les admettre. Malhonnête, partial par rapport aux élèves. Impatient. Sec avec les élèves, utilise le sarcasme, manque de sympathie à leur égard. Distant. Indifférent aux problèmes et aux besoins des élèves.</p>

d'autrui dans des contextes sociaux. Encourage les élèves. Organisé et méthodique.	Ne loue pas les élèves, désapprouve, se montre d'un rigorisme exagéré Doute des motifs des élèves. Ne prévoit pas les réactions d'autrui. Ne fait aucun effort pour encourager. Travail sans préparation, manque d'organisation.
--	--

G.D. Ryans, *Characteristics of Teachers*, Wachington, D.C. American Council of Education, 1960.

Trois domaines de compétences concourent à la création d'une relation pédagogique féconde :

- Adapter son attitude aux exigences des différents moments pédagogiques.
- Susciter la motivation intrinsèque des élèves.
- Établir une communication qui conjugue autorité et soutien.

Je souhaiterais m'attarder sur cette notion de « moment pédagogique » qui me semble un très bon levier pour la formation relationnelle, car c'est un excellent moyen pour un stagiaire de travailler la professionnalité de ses gestes, de ses attitudes et de sa communication.

Moments pédagogiques	Exigences fonctionnelles	Attitudes, gestes et compétences
L'accueil, le matin, ou la transition entre deux cours	La courtoisie La politesse Le civisme La création d'un bon climat de travail	Mobiliser, motiver***, rassurer** Canaliser les débordements** Tisser ou retisser des liens* Entretenir des habitudes*, ritualiser* Être patient**, relâché*, ou indifférent*

<p>La présentation d'une activité</p>	<p>L'attention et l'écoute Le sens de l'activité La motivation de tous les élèves Le consentement</p>	<p>Susciter l'attention***, l'écoute*** de tous les élèves (théâtralité) Informers les élèves, en termes clairs, des objectifs visés* Présenter clairement l'activité** Être convaincant*, enthousiaste*</p>
<p>La passation d'une consigne</p>	<p>L'attention et l'écoute Le sens de l'activité</p>	<p>S'exprimer clairement** Faire preuve de concision*</p>
<p>Le travail de groupe</p>	<p>L'implication des élèves Le maintien d'un niveau sonore acceptable</p>	<p>Répondre aux besoins des élèves** Laisser les élèves se confronter aux obstacles* Solliciter l'implication de tous les élèves*</p>
<p>La régulation L'explication Le soutien individuel ou collectif</p>	<p>Le repérage des réussites et des erreurs L'adaptation aux diverses difficultés des élèves Le guidage, l'aide L'encouragement</p>	<p>Faire preuve d'empathie*, de patience** Analyser les difficultés des élèves** Aider à l'autoévaluation* Produire des explications claires** Différencier son intervention** en fonction des besoins Accompagner l'élève*, le soutenir* Produire des renforcements positifs*</p>
<p>La mise en commun La correction</p>	<p>La rigueur et la lisibilité La pertinence des réponses L'implication des élèves Le respect de leur travail</p>	<p>Maintenir l'attention et l'écoute des élèves en difficulté *** Susciter la participation des élèves***, leur questionnement** Justifier** les réponses, argumenter*</p>

La situation d'indiscipline	Le respect mutuel Le respect des règles L'obéissance L'apaisement Le dialogue	Canaliser les débordements** Exercer une autorité équitable** et sereine** Adopter une posture de médiation* Désamorcer les attitudes de résistance*
La fin d'une activité	La synthèse	Dégager les idées essentielles**

Sur 15 enseignants réputés experts : (*) exprimé par 3 ou 4 ; (**) par 5 à 7 ; (***) par plus de 8.

On peut identifier comme cela, en formation, avec les stagiaires, 8 ou 9 moments spécifiques.

Cette approche permet de bien circonscrire la spécificité des exigences fonctionnelles de chaque moment de l'action pédagogique, de mieux cerner le domaine de compétence mobilisé par la mise en œuvre de ces exigences et, au final, de limiter l'appréhension de la complexité et de réduire ainsi la tension qu'elle génère.

Les critères de la professionnalité relationnelle

Si on essaie de dresser un tableau des critères de professionnalité relationnelle à travailler en formations initiale et continue, il convient alors de s'attarder sur le sens que recouvre l'exigence éthique. Celui qui l'incarne opère des choix tout en considérant l'intérêt de l'élève à court et long termes. Il s'interroge sur la pertinence du moment et la manière d'intervenir pour aider et envisage avec responsabilité les conséquences de ses choix. Un enseignant qui, dans son altérité, s'évertue à accepter l'autre inconditionnellement, veillera à ne pas glisser du jugement des actes ou des productions d'un élève au jugement de la personne de l'élève. Il peut trouver pour cela dans la congruence, comme le suggérait Carl Rogers (1974), une des conditions nécessaires pour parvenir à bien vivre sa recherche d'une considération positive inconditionnelle dans sa relation à ses élèves.

L'exigence éthique d'un enseignant doit aussi se décliner dans sa capacité à choisir le regard avec lequel il analyse une situation, avec lequel il s'adapte à l'élève.

Je voudrais m'attarder un peu sur cette capacité à choisir son regard. De quel regard s'agit-il au juste ?

Le regard du didacticien. Il porte sur le savoir, l'apprentissage.

C'est celui de l'enseignant stratège qui vise l'efficacité dans la construction du savoir chez ses élèves. Il cherche pour cela, à multiplier les approches, à différencier son soutien didactique, à travailler sur le sens des erreurs et à adapter ses objectifs et son rythme de progression aux difficultés des élèves.

Le regard du sociologue. Il privilégie le contexte social de l'élève.

C'est celui de l'enseignant qui cherche à mieux connaître le contexte pour le comprendre et ainsi mieux l'accepter et agir alors de manière juste et différenciée.

Le regard du psychologue. Il s'attache à considérer la personne de l'élève.

C'est celui de l'enseignant qui cherche à accompagner, écouter, encourager.

Dans sa communication interindividuelle, il considère l'élève comme une personne et se rend capable de se laisser guider par l'élève afin de l'aider à trouver ses propres points d'appui. Se comporter en psychologue, c'est permettre à l'élève d'exprimer son ressenti. C'est se rendre capable d'entendre véritablement la parole de l'autre.

Le regard du philosophe. Il s'attache aux valeurs et aux finalités en jeu.

C'est celui de l'enseignant qui incarne et cherche, par la réflexion sur l'expérience vécue, à construire chez ses élèves des idéaux et des valeurs humaines et sociales, et qui crée des situations où l'élève pourra les éprouver et les conceptualiser.

La posture du philosophe est celle du maître qui prend le temps, qui lâche prise par rapport à ses désirs d'efficacité immédiate. Il est attaché à l'idée que les apprentissages les plus féconds pour l'élève sont issus des situations dans lesquelles il prend conscience par lui-même.

Quels sont les autres critères de professionnalité relationnelle ?

Le professionnel analyse en situation (praticien réflexif), il cherche à s'adapter à l'hétérogénéité des élèves et à la singularité des situations relationnelles. Il s'appuie sur les renforcements positifs : il encourage, félicite, valorise les réussites. Et surtout, il trouve le ton, le canal pour que le *feedback* soit vraiment positif.

Le professionnel est celui qui incarne une des formes les plus hautes du respect de l'autre : la patience. Il la cultive comme une vertu.

On retrouve beaucoup, parmi les représentations des IPEMF, la capacité d'écouter ce que veut dire l'élève. Écouter l'autre, c'est aussi, dans l'instant, écouter à l'intérieur de soi et mettre à distance ce que l'écoute réveille en soi. En cela, le professionnel doit se rendre capable de concéder la parole à l'élève et d'accepter de partager du pouvoir. Il organise pour cela des moments de débat et de prise de décision démocratiques, ceci, afin de « rendre la parole moins clandestine » (P. Perrenoud) et d'instituer avec les élèves la loi dans la classe. Le conseil d'élèves et, plus largement, la pédagogie coopérative permettent d'atteindre ces objectifs en ce qu'ils ne laissent pas de place à l'arbitraire.

C'est aussi quelqu'un capable d'entendre ou de lire ce que l'élève ne dit pas...

La maîtrise de l'autorité, et notamment la capacité de ne pas dérapier lors des situations difficiles et donc de ne pas basculer dans des attitudes réactives, est essentielle. La sanction a toute sa place, comme une expérience structurante pour leurs rapports à la loi et à la liberté. L'éthique du maître doit le conduire à accepter les critiques sans pour autant qu'il perde la face. Ainsi, en permettant aux élèves de bâtir progressivement leur propre autorité, il renforce la sienne, d'enseignant responsable.

Pour les IPEMF interrogés, le professionnel est capable de créer, par son engagement et sa sérénité avec les élèves un climat, une qualité de communication qui permettent à l'élève d'établir un rapport de curiosité et d'intérêt au savoir, un rapport de respect et de considération à l'autre, un rapport d'ouverture et d'adhésion à la loi.

L'enseignant professionnel consulte, dialogue, travaille en équipe et s'appuie sur ses partenaires, notamment les parents. Il met en œuvre pour cela des stratégies, un style relationnel et une psychologie propre qui intègrent le pouvoir de l'élève.

C'est un maître qui fait confiance, qui ne renonce pas. On retrouve beaucoup, dans les propos recueillis, l'idée que c'est un adulte qui gère les amorces de stress afin d'agir sur sa disponibilité intérieure.

L'implication et la générosité dans l'action sont des caractéristiques récurrentes dans les propos recueillis.

Dans ce tableau idéal et normatif, on observe parmi les compétences du professionnel celles qui relèvent de ce que Mireille CIFALI (univ. de Genève) appelle « l'attitude clinique » et qui renvoient à la capacité de prendre de la hauteur par rapport au sujet, de rester dans une sérénité et une bienveillance, de ne pas basculer dans la réactivité face aux contraintes et aux obstacles rencontrés en classe. Pour y parvenir, l'enseignant doit apprendre à ne plus être esclave de ses émotions et à ne pas s'égarer dans le transfert.

Les plans de formation en IUFM sont encore pauvres dans le domaine de la formation clinique. Ces repères dessinent néanmoins des pistes pour répondre à la question qui nous intéresse : comment, dans le contexte actuel, amener l'enseignant (stagiaire ou non) à construire sa professionnalité ?

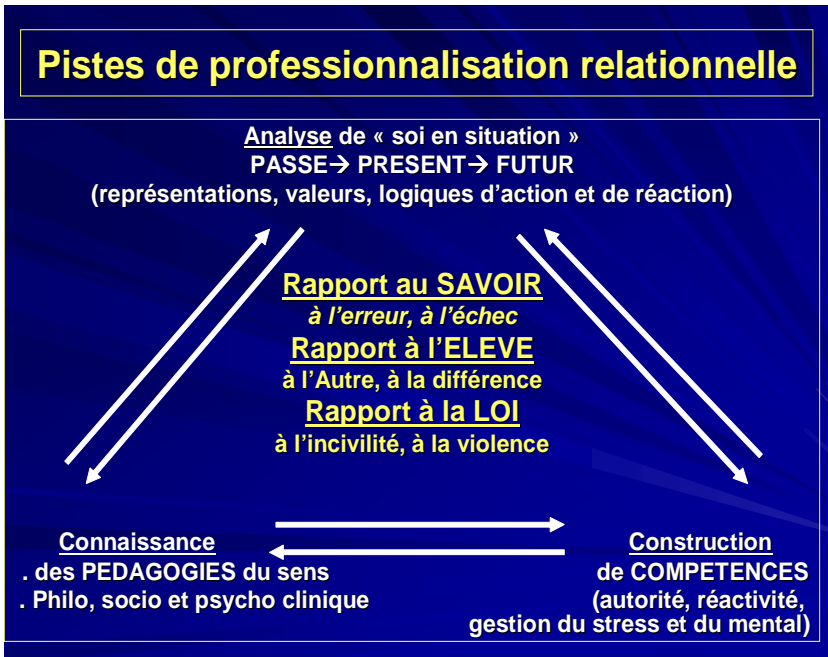
C'est face aux résistances, face aux obstacles que rencontre l'enseignant dans son action qu'il se révèle vraiment professionnel dans son pouvoir pédagogique. C'est pourquoi une véritable formation relationnelle ne peut pas faire l'économie d'un travail sur le tryptique des enjeux de la relation pédagogique :

- Le rapport au savoir, notamment à ce qui est source de résistance. Il s'agit alors de travailler en formation le rapport de l'enseignant à l'erreur commise par l'élève, le rapport à l'échec sans omettre le rapport à la réussite.

- Le rapport à l'élève, en tant que rapport à l'autre. Il s'agit ici de s'attarder sur ce qui est source de difficulté : le rapport à l'autre, à la différence.

- Le rapport à la loi, à la règle, à l'interdit, à l'autorité, notamment le rapport aux incivilités, à la violence des élèves qui crée tant de dérives dans les relations pédagogiques.

Ces rapports, l'élève les construit dans et par la relation pédagogique, en fonction des valeurs, des conceptions, des attachements qu'incarne l'enseignant par ses attitudes, ses paroles et ses gestes, et donc en fonction des rapports que l'enseignant lui-même entretient avec le savoir, l'élève et la loi.



Nous proposons que ces trois objets soient travaillés en formation de manières différenciées et suivant trois approches interstructurantes :

1. **L'analyse de « soi en situation »**, par un travail de confrontation de ses représentations et de ses valeurs. Il s'agit, à cette occasion, d'explorer et d'interroger l'idéal de soi, les normes du « bon enseignant », les limites de l'acceptable chez l'élève. Cette mise à jour des fondements de l'action doit être menée avec le souci de conduire l'acteur à conscientiser ses « logiques prioritaires et personnelles d'action ».

Cette démarche réclame de s'attarder sur l'analyse de « soi en situation difficile » (habitus, peurs, réactivité...). Elle peut se faire à partir de l'analyse d'« incidents critiques » et de l'analyse des causes de dérapages réactionnels.

Il y a là tout un travail sur la construction de l'identité professionnelle à mener (réf. : Christiane Gohier, professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec, à Montréal)

2. **La connaissance des pédagogies du sens**, coopératives, actives et de projet, qui placent l'engagement de l'élève et son activité au cœur des situations d'enseignement-apprentissage :

- par un travail de comparaison, d'appropriation ;
- par une formation filée en philosophie de l'éducation, en sociologie des contextes scolaires ainsi qu'en psychologie clinique.

3. La construction de compétences dans les domaines de la communication (théâtralité, donc voix, attitudes, *feed-back*, valorisation, formation aux dilemmes), de l'incarnation d'une autorité, de la maîtrise de soi en situation de conflit, de la gestion du stress et de l'activité mentale, donc de la perception du réel.

En guise conclusion, je dirai que j'ai traité ce thème des nouvelles conditions d'exercice de la relation pédagogique essentiellement comme si ces conditions préexistaient d'emblée à l'entrée de l'enseignant en classe, comme si le comportement des élèves était une donnée principalement extérieure au professeur. Or la relation avec les élèves demeure une création quotidienne. Et c'est bien en cela qu'elle reste, à chaque rencontre, une nouvelle occasion pour l'enseignant de donner le meilleur de qui il est.

Ce qui devient alors passionnant dans cette aventure humaine qu'est la formation, c'est la possibilité de faire entrevoir aux enseignants qu'au-delà de l'exercice académique de leur fonction, la rencontre avec l'élève autour d'objectifs didactiques peut être une formidable occasion de se transcender et devenir aussi un véritable chemin initiatique.

Quelques références

en lien avec la formation à la relation pédagogique

BLIN Jean-François, GALLOIS-DEULOFEU Claire (2001), *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Paris, Delagrave.

BRU Marc, *Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes*, Colloque "Défendre et transformer l'école pour tous", Marseille oct. 1997, CD-ROM édité par l'UFR d'Aix-Marseille.

Direction des études et de la prévision (2005a), *Portrait des enseignants de collèges et lycée en mai-juin 2004*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

Direction des études et de la prévision (2005b), *Portrait des enseignants du premier degré*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

DEBARBIEUX E, MONTOYA Y. (1998). *Rapport de recherche. La violence en milieu scolaire : évolution 1995 - 1998 et premiers effets du plan d'expérimentation et de lutte contre la violence en milieu scolaire*. Direction de la Programmation et du Développement. M.E.N.R.T.

- DEBARBIEUX Eric (1999) : *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*. Paris, ESF.
- DUBET François (1999), *Le Collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire* (avec A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier), Paris, La Documentation française.
- GUENO Jean-Paul (2002), *Mémoires de maîtres, paroles d'élèves*, Paris, Librio.
- IMBERT Francis (2004), *Enfants en souffrance, élèves en échec : ouvrir des chemins*, Paris, ESF.
- LAACHER Smaïn (2005), *L'Institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.
- MABILON-BONFILS Béatrice (2005), *Violences scolaires et cultures*, Paris, L'Harmattan.
- MARSOLLIER Christophe (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette éducation.
- MUCCHIELLI Laurent (2002), *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.
- MERLE Pierre (2005), *L'Élève humilié*, Paris, Presses universitaires de France.
- POUPELIN Michel et FOTINOS Georges (1995), *La Violence à l'école. État de la situation en 1994 : analyse et recommandations*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale.
- PRAIRAT Érick (2005), *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF.
- ROGERS Carl (1974).- « Introduction » de *Eux et moi. Le risque d'enseigner*, de James T. Dillon, Paris, Fleurus, pages 7-9.
- TESTANIÈRE Jacques (1967-1968) « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, VIII, 17-33.
- « Violence à l'école : alerte mondiale » (2006), dossier, *Le Monde de l'éducation*, n° 343, janvier.

QUELLE ÉVOLUTION POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Patrick MENDELSON

IUFM de Grenoble / TECFA-FPSE, Université de Genève

En raison de son emploi du temps particulièrement chargé et des contraintes de temps liées à la parution de ce numéro, le professeur Mendelsohn n'a pas pu nous fournir le texte mis en forme de cette conférence. En revanche, il a bien voulu accepter la publication du plan de son intervention. Qu'il en soit ici remercié.

La rédaction

Les besoins de formation entre...

- ...tradition et modernité ;
- sélection et diversification des publics ;
- socle commun et disciplines d'ouverture ;
- parcours individualisés et travail collaboratif ;
- autoformation et cours en amphithéâtre ;
- le disciplinaire et l'interdisciplinaire ;
- l'université et les établissements scolaires ;
- le stylo et l'ordinateur
- deux réformes...

Quatre approches

- Les approches comparatives.
- L'adossment de la formation à la recherche.
- Les approches « métier ».
- L'économie de la formation.

L'adossment de la formation à la recherche...

- Des rapports entre « théorie et pratique ».
- Des difficultés de la diffusion de la recherche.
- Des spécificités de l'apprentissage chez l'adulte.
- De l'évolution des modèles de formation universitaires...

Les rapports entre théorie et pratique

- Quel sens donner à cette opposition couramment utilisée quand on parle de formation ?
- Le travail des chercheurs est une tâche éminemment pratique et l'enseignant met souvent en œuvre un travail de formalisation avec ses élèves.
- Savoirs et savoir-faire ne sont pas opposables quand on parle d'apprentissage.
- Le mouvement « La Main à la Pâte » lancé par l'Académie des sciences.
- Théorie de l'action située (M. Durand).

Difficultés liées à la diffusion de la recherche

- Les résultats de la recherche ne sont pas directement applicables.
- Les résultats peuvent donner lieu à des applications caricaturales.
- Le transfert de connaissances est un processus long : il demande une approche professionnelle.
- La scolarisation des enfants à deux ans.
- L'apprentissage de la lecture.
- Le redoublement et ses effets.
- Les conférences de consensus du PIREF.
- L'enseignement de la lecture à l'école primaire.
- Les masters « recherche » des universités.

La recherche sur la formation d'adulte

Nécessité pour le formé :

- d'être convaincu que la formation (ou l'information) reçue lui servira dans son activité professionnelle ;
- de participer activement et de savoir à tout moment où il en est ;
- de voir la relation entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il apprend, entre ce qu'il a déjà fait et ce qu'il apprend à faire ;
- de comprendre en quoi ce qu'il est en train d'apprendre lui servira à résoudre des problèmes ;
- d'utiliser rapidement les connaissances et compétences nouvellement acquises ;
- de recevoir un *feed-back* le plus tôt possible après l'application ;
- que l'on prenne en compte ses habitudes mentales et ses manières d'apprendre qui lui sont personnelles.

Les modèles de formation de la FOAD

De l'évolution des contenus de formation

- Un socle commun pour la formation de tous les enseignants.
- Généralisation de l'apprentissage des langues et mobilité.
- Polyvalence « experte » du maître du premier degré.
- Approches interdisciplinaires dans le second degré.
- La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.
- Épistémologie et histoire des disciplines.
- Travail collaboratif en réseau.

Des référentiels de compétence

- Des objectifs à atteindre.
- Un contenu à expliciter en commun.
- Une approche valorisant le portfolio.
- Une approche par consensus.

De la diversification des gestes professionnels

L'évaluation et son statut dans la formation

- Les modalités d'évaluation pèsent fortement sur la nature et la qualité du travail fourni par les étudiant(e)s et les stagiaires :
 - les diplômes universitaires ;
 - les certifications ;
 - les concours ;
 - la titularisation.
- La formation professionnelle des enseignants doit initier un nouveau rapport avec l'évaluation :
 - livret de formation ;
 - portfolios ;
 - bilans de compétences ;
 - valorisation des acquis de l'expérience.

La démarche « qualité » dans la formation

- Le projet d'établissement et la contractualisation.
- Les cahiers des charges.
- L'évaluation des formations.
- Les rapports d'activité (engagement de la CD IUFM).
- La qualité de l'accueil (charte Marianne).

- La formation du fonctionnaire de l'État.

L'accompagnement du changement

- Faire du changement un véritable objet de formation (exemple des programmes).
- Repérer et soutenir les « niches » de pratiques innovantes et leurs liens avec les « savoir-faire » traditionnels.
- Partir des usages « spontanés » pour aller vers des usages « prescrits ».
- Stabiliser les pratiques et assurer le transfert de compétences.
- Entraîner l'ensemble des personnels dans des projets d'intérêt général.

La formation continue des formateurs

- La formation tout au long de la vie : uniquement un slogan ?
- Les différents objectifs de la formation continue : les cahiers des charges.
- Les différentes périodes de la carrière :
 - la formation initiale ;
 - l'accompagnement pendant la période d'adaptation ;
 - l'implication dans la réflexion (recherche ?) didactique ;
 - la formation des jeunes collègues en fin de carrière.

Conclusions et perspectives

- Prendre en compte l'évolution des besoins de formation et la diversification des pratiques est une exigence.
- Rechercher un équilibre entre les tensions créées par la multiplicité des demandes et la concision de la réponse.
- Ingénierie de formation : accorder la forme et le fond.
- Promouvoir le travail en réseau...

LES ATELIERS

Le 28 février, se sont déroulés deux ateliers sur les quatre prévus qui se sont interrogés respectivement sur les thèmes de réflexion suivants :

- **La violence** vécue par les collégiens et les lycéens peut se retourner contre les personnes elles mêmes: **suicides d'adolescents, maltraitances diverses...**

S'agit il là d'un phénomène croissant ? Quelles sont les conduites à tenir en termes de signalement ou d'accompagnement ? (Jacques Brandibas, psychologue clinicien).

- *Penser l'autorité dans la relation pédagogique.*

Quelles compétences construire chez l'enseignant ? (Christophe Marsollier, maître de conférences, directeur-adjoint de l'IUFM de Poitiers).

Ils ont été suivis d'une table ronde qui a traité des relations conflictuelles dans les collèges et de la manière dont certains collèges ont tenté de les résoudre. Y ont participé M. Hoarau, CPE, Arnaud Shayer, responsable de la filière CPE à l'IUFM de la Réunion, Jacques Brandibas, Christophe Marsollier, le principal du collège des Deux-Canons, à Saint-Denis, et un représentant du principal du collège des Tamarins, à Saint Pierre.

**Parmi
les nouvelles conditions
d'enseignement :
les TIC**

PARMI LES NOUVELLES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT : LES T.I.C.

Jean SIMON
IUFM de la Réunion

Cette présentation de la journée d'étude va cheminer des TIC jusqu'aux ateliers. Pour cela, je partirai d'un exposé rapide des TIC en général pour en arriver à quelques utilisations particulières qui en sont faites à l'IUFM de la Réunion. Celles-ci seront l'objet des ateliers qui se dérouleront durant le reste de cette journée. En cours de route, je serai amené à parler des TICE et à m'interroger sur la « nouveauté » des TIC et TICE.

1. Les TIC

Une des raisons majeures de s'intéresser aux TIC n'est pas d'être technophile mais avant tout d'être citoyen. C'est ce que je vais essayer de montrer rapidement dans cette partie.

Le terme « TIC » signifie « technologies de l'information et de la communication ». Cependant, comme le fait remarquer Michel Serres dans sa conférence à l'INRIA du 1^{er} décembre 2005¹, le terme de « technologies » est impropre. Il conviendrait mieux de parler de « techniques ».

Pour ma part, même si, dans la suite de cette présentation, j'utiliserai le terme de TIC, je préfère celui d'« informatique » que l'on utilisait avant dans l'enseignement. Selon le Petit Robert, le mot « informatique » est un néologisme créé en 1962 à partir de trois autres : « information », « mathématiques » et/ou « électronique ». Il en donne la définition suivante :

- « - Science du traitement de l'information.
- Ensemble des techniques de la collecte, du tri, de la mise en mémoire, du stockage et de la transmission et de l'utilisation des informations traités automatiquement par ordinateur. »

Lorsque l'on pense « TIC », on pense rarement à cet aspect « traitement de l'information ». En fait, la représentation que l'on a, en général, des TIC est celle d'un outil, d'un simple outil que l'on domine. On s'est construit cette représentation au travers de ce que l'on connaît et, lorsque l'on parle de

1. http://interstices.info/display.jsp?id=c_15918.

TIC, on pense tout de suite à son ordinateur personnel et aux usages que l'on en a :

- Internet (moteur de recherche, achat en ligne, téléchargement...).
- Traitement de textes, de calculs, de fichiers, de photos, de vidéos, de musiques...

...et des problèmes qu'il nous pose : installation, connexion, virus, cheval de Troie, pourriel (*spam*), pannes...

On ne pense pas du tout à ceci :

« Soit C une classe de concepts, H une classe de représentations et T un enseignant pour C . On dit que C est PAC-apprenable avec distributions bienveillantes s'il existe un algorithme L avec la propriété suivante : pour tout concept $c \in C$, pour toute distribution de probabilités bienveillante P sur X , et pour tout $0 < \epsilon < 1/2$ et $0 < \delta < 1/2$ si L a accès à $EX(c, P)$ et aux entrées ϵ, δ , et taille de c alors avec une probabilité d'au moins $1 - \delta$, L retourne une hypothèse $h \in H$ satisfaisant $\text{erreur}(h) \leq \epsilon + \delta$ et L tourne en temps polynomial en $\text{taille}(c), 1/\epsilon, 1/\delta$ et $1/P_{\min}(c)$. »

Et pourtant, l'informatique c'est aussi cela : une branche des mathématiques. Cependant, que l'on ne sache pas que la précédente définition relève de l'informatique n'est pas fondamental.

Par contre, le fait

- que les TIC sont partout,
 - que les TIC nous transforment,
 - que les TIC « s'intéressent » à nous
- ...est beaucoup plus préoccupant.

Les TIC sont partout

Les TIC sont maintenant dans la plupart des objets qui nous environnent sous forme de puces, par exemple :

- dans la machine à laver (on n'y pense que lorsque le linge jaune ressort bleu) ;
- dans le magnétoscope (on n'y pense que lorsque l'on n'arrive pas à enregistrer son émission préférée) ;
- dans la voiture (on n'y pense que lorsque celle-ci se met à rouler à 130 km/h sans demander l'avis du conducteur... tout au moins aux dires de celui-ci), etc.

Les TIC nous transforment

En utilisant les TIC, on a perdu un ensemble de compétences intellectuelles. Ainsi, avec l'usage de la calculette, certains ne sont plus capables de calculer

mentalement ou de faire du calcul et certains ne sont plus non plus capables de poser une division. Pour M. Serres, cette perte permet d'acquérir d'autres compétences en remplacement. C'est probable, mais il serait intéressant de savoir lesquelles (en dehors, bien évidemment, de celles liées à l'usage même de l'informatique).

De la même manière, on peut supposer qu'avec le SMS (*small message system*) ou le texto, l'acquisition de l'orthographe ne va pas être facilitée. Qu'est-ce que l'enfant, l'adolescent vont mémoriser lorsqu'ils auront plus souvent lu et écrit « a12c4 » que « à un de ces quatre », « a2m1 » que « à demain », « a b1to » que « à bientôt ! » ?

Les TIC modifient aussi nos comportements sociaux. Un bon exemple en est le téléphone portable. Ainsi, et de manière un peu caricaturale,

- on ne supporte plus d'être injoignable ;
- on ne supporte plus de ne pas pouvoir joindre qui l'on veut ;
- on donne la priorité à la personne distante plutôt qu'à celle présente ;
- on pollue les lieux publics avec nos conversations privées, etc.

Les TIC « s'intéressent » à nous

J'entends par là que de plus en plus d'informations nous concernant sont en circulation :

- La multiplication des radars automatiques n'existe que parce que l'information peut être numérisée, envoyée et traitée automatiquement.

- Il n'est plus nécessaire de mettre systématiquement derrière chaque caméra de vidéosurveillance une personne qui observe ce qui se passe. Dans le métro de Londres, des programmes permettent de déclencher l'alerte si une bagarre se déroule à l'écran. D'autres programmes permettent la reconnaissance de visages.

Mais c'est surtout dans les fichiers informatisés que l'on trouve le plus d'informations sur nous. La liste suivante d'organismes établissant des fichiers sur nous n'est pas exhaustive :

- ministère de l'Éducation nationale ;
- Sécurité sociale ;
- Trésorerie générale ;
- banques ;
- sociétés de vente par correspondance (VPC), etc.

Ces fichiers sont bien évidemment utilisés. Les entreprises de VPC, par exemple, utilisent leurs fichiers pour nous « profiler » et mieux cibler ensuite les publicités qu'elles nous envoient. Chacun de ces fichiers contient ainsi

des informations sur une partie de notre vie qui peuvent servir des buts avec lesquels nous ne sommes éventuellement pas d'accord.

Que s'est-il passé le 23 janvier 2006 ?

Si l'on va sur le site de la CNIL (Commission nationale « Informatique et libertés »)², on trouvera le résumé suivant de la loi du 3 janvier relative à la lutte contre le terrorisme³.

« Cette loi prévoit la mise en place de nouveaux traitements de données personnelles dans divers domaines : vidéosurveillance, ..., mise en place en tous points appropriés du réseau routier et autoroutier de dispositifs fixes ou mobiles de lecture des plaques minéralogiques et de prise des photographies des occupants des véhicules, accès aux données de connexion Internet et téléphonie conservées par les opérateurs de communications électroniques et les cybercafés, consultation par les services anti-terroristes de certains fichiers administratifs détenus par le ministère de l'intérieur (fichier des immatriculations, fichier des cartes d'identité des passeports, des permis de conduire, des titres de séjour et visas). »⁴

Que se passera-t-il le jour où l'on pourra interconnecter les fichiers vus précédemment ? Moi, je ne suis pas un terroriste, je ne risque rien, mais vous qui lisez ces lignes êtes-vous sûr de ne pas ne être un ?

En forme de conclusion pour cette partie, en 1968, on disait : « Si tu ne t'occupes pas de politique, la politique s'occupe de toi ». Au XXI^e siècle, on pourrait dire en plus, car la maxime précédente reste valable : « Si tu ne t'occupes pas d'informatique, l'informatique s'occupe de toi. »

Nous sommes dans une société numérique et, si nous voulons que nos élèves soient de futurs citoyens capables de comprendre la Cité et d'influer sur son devenir, pouvons-nous ne pas les former aux TIC ?

2. Les TIC sont-elles nouvelles ?

Peut-on encore parler de « nouvelles » technologies de l'information et de la communication ? La réponse sera « non » si l'on considère que le traitement de texte, par exemple, est dans nos écoles depuis vingt ans, que le Web envahit nos foyers depuis dix ans. La réponse sera « oui » si l'on considère que de nouvelles applications de l'informatique (de nouvelles TIC) apparaissent constamment. Elles suivent en cela les progrès du matériel qui obéissent à la

2. <http://www.cnil.fr/index.php>.

3.

<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=INTX0500242L>.

4. <http://www.cnil.fr/index.php?id=1954>.

loi de Moore, à savoir le doublement des capacités et des vitesses tous les deux ans.

Certaines de ces innovations sont prévisibles : en reconnaissance vocale, en reconnaissance de formes, en robotique, en géolocalisation (GPS), etc., et peuvent donner des applications très diverses. Ainsi, le GPS permet de se repérer lorsque l'on est en voiture mais aussi de savoir, grâce à son bracelet, où est le détenu que l'on a autorisé à sortir.

D'autres ont pour origine le détournement social d'applications qui existaient auparavant, par exemple le *Weblog* ou blog dont la technologie n'est jamais qu'une reprise de l'édition en ligne.

D'autres, par contre, sont dues au hasard, à une idée fortuite. Ainsi, le SMS n'est pas apparu en même temps que le téléphone portable mais lorsque quelqu'un a eu l'idée de croiser la technologie du portable avec celle d'Internet.

En résumé, les TIC, comme catégorie générale, ne sont plus nouvelles mais il apparaît tous les jours de nouvelles TIC.

3. Les TICE

Les TICE sont les TIC pour l'enseignement, pour l'École, appliquées à l'éducation.

Les TIC dans l'enseignement se déclinent de deux façons :

- former les enfants à l'usage de celles-ci ;
- utiliser celles-ci pour former les enfants.

Pour certains formateurs, on ne peut parler de TICE que dans le deuxième cas, le premier relevant de l'enseignement des TIC et non des TIC pour l'enseignement. Il n'en reste pas moins que les deux doivent avoir leur place à l'école.

Si on regarde les programmes, on constate cependant qu'aucun horaire n'est prévu pour l'enseignement des TIC. Cela s'explique par le fait que l'enseignement des TIC doit se faire de manière transversale au sein de chaque discipline. Par exemple, ce sera lors de séances de production d'écrits que l'on pourra apprendre aux élèves l'usage du traitement de texte.

Former les enfants à l'usage des TIC

Dans le rapport Thélot, les TIC faisaient partie du socle commun des savoirs que doit maîtriser tout enfant à sa sortie du système scolaire. Pour impulser une dynamique dans ce sens, le Ministère a mis en place un ensemble de brevets et de certificats que devront passer de façon continue les élèves puis

les étudiants tout au long de leur scolarité. Ces brevets et certificats attestent que leur titulaire a acquis un ensemble de compétences en TIC :

- le B2i (brevet informatique et Internet), se décline en trois niveaux (école, collège, lycée) ;
- le C2i (certificat informatique et Internet), que les étudiants peuvent passer à l'université (au 3 mars 2006, plus de 800 étudiants avaient passé la première partie du C2i à l'Université de la Réunion).

L'objectif de ces certificats est d'essayer d'éviter la fracture numérique qui recouvre bien souvent la fracture sociale et d'apprendre aux enfants à vivre dans une société numérique. Le Ministère a aussi mis en place le C2i2e (certificat informatique et Internet, niveau 2 enseignement), délivré par les IUFM. Ce dernier certificat est orienté vers l'enseignement et, s'il comporte des items relatifs aux TIC, toute une partie est consacrée aux TICE et à la capacité qu'a le stagiaire à utiliser les TIC de manière pertinente dans son enseignement. En 2004-2005, une cinquantaine de stagiaires sont sortis de l'IUFM de la Réunion avec une attestation C2i2e. En 2005-2006, ce sont tous les stagiaires PE2 qui sont concernés par ce certificat.

Utiliser les TIC pour former les enfants

Si l'on veut utiliser les TIC pour former les enfants, il faut que celles-ci engendrent une plus-value pédagogique ou, tout au moins, n'engendre pas de moins-value. Un contre-exemple d'utilisation pertinente des TIC pourrait être, comme on a pu le voir parfois, de faire recopier un livre par les enfants en utilisant le traitement de texte.

Des exemples d'activité générant de la plus-value sont assez nombreux. Une première plus-value que l'on rencontre quasiment toujours est la motivation des élèves pour l'activité engendrée par l'utilisation des TIC.

D'autres activités possibles consistent à reprendre et à actualiser ce que proposait C. Freinet. Le journal scolaire, par exemple, dont la mise en page sera facilitée par la PAO (publication assistée par ordinateur), ce qui permettra de mettre davantage l'accent sur des questions telles que celles-ci : pour qui écrit-on, qu'écrit-on, comment le fait-on, etc. ? Mais actualiser le journal scolaire peut aussi consister à créer un site Web. On envisagera avec les enfants les différences qu'il y a entre un site Web et un journal-papier en termes de public, de contenu, de présentation. On s'intéressera notamment à son organisation en hypertexte et, lors de la conception du site, avec les enfants toujours, on pourra symboliser les pages Web par des pages-papier et les liens par des ficelles qui les relieront.

Une autre activité prise chez Freinet est la correspondance scolaire qui peut maintenant s'appuyer sur le courriel. Celui-ci, par son instantanéité,

maintient davantage les enfants en haleine, surtout dans les petites classes où ils ne doivent pas attendre une semaine la réaction de l'autre classe à leur envoi. Par ailleurs, les TIC permettent de faire baisser les coûts de certains médias (photos, vidéos) et de leur envoi.

Le site Educnet⁵ propose ainsi tout un ensemble d'idées pour une utilisation pertinente des TIC dans le primaire. Une de leurs présentations, « typologie des usages des TIC »⁶ est plus particulièrement intéressante car ils y font apparaître la notion de valeur ajoutée et l'entrée dans les TIC se fait par compétences disciplinaires comme on peut le voir dans la copie d'écran ci-dessous.

Typologie des usages

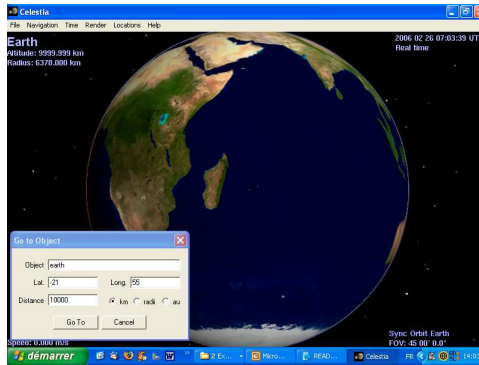
- [Les TIC pour échanger, communiquer, collaborer, coopérer](#)
- [Les TIC pour produire, créer, publier](#)
- [Les TIC pour rechercher, se documenter](#)
- [Les TIC pour se former, s'auto-former](#)
- [Les TIC pour animer, organiser, conduire](#)
- [Archives: classification Judi Harris](#)

Les TIC pour échanger, communiquer, collaborer, coopérer

Champs d'application	Valeur ajoutée des TICE	Exemples
Correspondance scolaire	Motiver l'expression écrite Favoriser l'interactivité	■ Scénarios pédagogiques PrimTICE

Une autre proposition d'usage pertinent des TIC réside dans les logiciels de simulation. Des logiciels comme Celestia, Google Earth, etc., permettent de faire des observations en astronomie ou sur notre planète que l'on ne pourrait pas faire dans le monde réel.

5. http://tice.education.fr/educnet/Public/primaire/usages_primaire/exemples_usages/
6. http://tice.education.fr/educnet/Public/primaire/usages_primaire/typologie6325/



Par contre, d'autres logiciels de simulation, tels que ceux qui permettent, par exemple, de simuler le fonctionnement d'un petit circuit électrique constitué de fils d'ampoules et d'une pile, ne doivent être utilisés qu'avec précaution et ne doivent en aucun cas remplacer la manipulation que peut faire l'élève.

Il existe encore d'autres usages possibles des TIC pour l'enseignement, tels que les logiciels éducatifs ou la PréAO, pour que les élèves présentent leurs activités, mais l'objectif n'est pas ici d'en faire une revue exhaustive. Par contre, on peut se poser la question de la pénétration des TIC dans l'école. Quel constat peut-on faire vingt ans après le plan IPT.

Le constat sur les TICE

Le baromètre des usages de l'Internet Médiamétrie de juillet 20057 donne les chiffres suivants. 86 % des élèves de 11 à 18 ans utilisent les TIC en classe, ce qui paraît plutôt positif. Cependant, quand on y regarde de plus près, 8 % seulement l'utilisent tous les jours et 35 % une à deux fois par semaine, ce qui nous fait un total de 43 %. Les 86 % sont obtenus parce que 33 % l'utilisent une fois par mois et 22 % moins souvent.

De fait, on peut donc considérer que seulement 43 % utilisent vraiment les TIC en classe, ce qui est loin d'être satisfaisant.

La question que l'on peut alors se poser est de savoir ce qui freine l'installation des TIC dans l'éducation. De mon point de vue, ce sont les TIC elles-mêmes. Le jour où les TIC se feront oublier, les TICE seront utilisées couramment. Des TIC qui se font oublier, ce sont des TIC où la courbe

7. <http://www.educnet.education.fr/chrgrt/Barometre-23-11-05.ppt>.

d'apprentissage est bonne (où le temps d'apprentissage de celles-ci est très nettement inférieur au temps d'utilisation) et surtout des TIC qui ne tombent pas en panne.

Mais d'ici là, nous n'avons pas le droit d'abandonner les élèves et chacun à son niveau doit utiliser les TIC avec eux. C'est l'esprit des certificats B2i et C2i. Ainsi, je dis aux stagiaires : « Si vous ne dominez que le traitement de texte, eh bien, au moins utilisez celui-ci avec vos élèves ! ».

4. Les TICE sont-elles nouvelles ?

Les TICE, en tant que catégorie générale, ne sont donc pas nouvelles même si elles ont des difficultés à s'installer. En effet, dès 1985 était lancé le plan IPT (Informatique pour tous) qui visait à équiper toutes les écoles d'ordinateurs. Mais peut-il encore exister de nouvelles TICE ?

Cette question peut s'interpréter de deux manières :

- des nouveaux usages éducatifs des TIC peuvent-ils apparaître ?
- des usages éducatifs des Nouvelles TIC peuvent-ils apparaître ?

Des nouveaux usages éducatifs des TIC

Il s'en crée constamment. Il y a régulièrement un pédagogue créatif qui pense à utiliser une TIC d'une façon non envisagée jusque-là. Ainsi, lors de la préparation de son stage en responsabilité, une stagiaire me proposait de mettre en parallèle avec les enfants trois modes d'expression différents sur l'expression du visage : la *smiley* (ou émoticon ☺ ☹...) que l'on utilise fréquemment dans les *chats*, le mime et l'expression écrite.

Des usages éducatifs de nouvelles TIC

On a vu que de nouvelles TIC continuaient d'apparaître. L'une d'entre elles concerne plus particulièrement l'enseignement, il s'agit du tableau blanc interactif (TBI) qui commence à se répandre. Il faut être très prudent avec celui-ci. Si on l'utilise alors que l'on est déjà dans une situation de pédagogie frontale (par exemple dans un cours magistral), il va apporter une réelle plus-value pédagogique. Par contre, si on considère qu'il est une invitation à faire davantage de frontal, son introduction sera vraiment contre-productive en terme d'enseignement.

Mais la plupart des nouvelles applications des TIC dans l'enseignement sont celles liées au Web et à Internet. Le Web tel qu'on le connaît existe depuis dix ans (en 1995, aux USA, le nombre des machines connectées dépassait les trois millions). Dès son apparition, l'Éducation nationale s'en est emparé pour mettre des ressources en ligne ou présenter ce qui se faisait dans

les établissements. Ainsi, dans les années suivantes, est apparu le serveur de l'académie de la Réunion, et, en 98, celui de l'IUFM de la Réunion qui présentait les travaux réalisés notamment en EPS et en mathématiques, mais aussi dans les autres disciplines.

À la fin des années 90 et au début du XXI^e siècle, avec le Web est apparu tout un ensemble d'applications et d'outils permettant de l'utiliser pour l'enseignement, mais impliquant davantage d'interactivité. Voici quelques unes de ces applications :

- la formation ouverte et à distance (FOAD) sur des plates-formes telles que Moodle, Acolad, WebCT,... ;
- le travail collaboratif assisté par ordinateur (TCAO) sur des plates-formes telles que QuickPlace, BSCW,... ;
- le *e-learning* ;
- le portfolio numérique ;
- l'environnement numérique de travail (ENT) ;
- le bureau virtuel (BV), etc.

La plupart de ces applications commencent seulement à s'installer. Ainsi en est-il de l'ENT dont le concept n'est d'ailleurs pas encore totalement stabilisé. D'autres, par contre, sont plus vieilles et permettent de faire un premier bilan. Ainsi en est-il de la FOAD.

Le bilan de parcours de la FOAD

Voici ce qui est dit dans l'introduction aux sixièmes rencontres FFFOAD à Bordeaux (Forum français pour la FOAD) de mars 2006 :

« Nous sommes loin de la révolution annoncée et des lendemains qui chantent imaginés au temps de la bulle Internet. Il n'en reste pas moins que l'utilisation des TIC en formation se développe aujourd'hui, progressivement mais sûrement, à travers des formules variées intégrant, de différentes façons, présentiel, distance, utilisation des TIC. »

C'est justement ces formules variées intégrant présentiel et distance qui vous sont présentées dans les ateliers.

5. Les ateliers

Les ateliers ont pour objectif de présenter ce que chacun fait à l'IUFM de la Réunion et d'en débattre. S'y croisent les questions suivantes :

- les problèmes d'articulation distance/présentiel ;
- les problèmes de méthodologie ;
- les problèmes de communication liés à l'utilisation du réseau ;

- les problèmes de compétences nécessaires pour pouvoir s'autoformer, etc.

T.I.C.E. ET FORMATION : PERTINENCE DES APPROCHES

Patrick Mendelsohn

IUFM de Grenoble / TECFA-FPSE, Université de Genève

En raison de son emploi du temps particulièrement chargé et des contraintes de temps liées à la parution de ce numéro, le professeur Mendelsohn n'a pas pu nous fournir le texte mis en forme de cette conférence. En revanche, il a bien voulu accepter la publication du plan de son intervention. Qu'il en soit ici remercié.

La rédaction

Les questions clés issues de la recherche...

- Que peut-on attendre des TICE en terme de transfert ?
- Agit-on et pense-t-on autrement avec les TICE ?
- Quelles pratiques doit-on privilégier ?
- Que nous réserve l'avenir ?

Mieux tirer les leçons de l'histoire des TICE...

- La didactique de l'informatique.
- L'opposition D&P *versus* Logo.
- L'intelligence artificielle.
- Les produits « multimédia ».
- Les technologies de l'information et de la communication.
- Les espaces et réalités virtuels.
- La généralisation des pratiques dans le grand public.

Conduire le changement dans la continuité...

- Éviter les termes « nouveau » ou « nouvelle »...
- Repérer les « niches » technologiques stables :
 - . La calculatrice, le traitement de texte, les tableurs...
 - . L'ordinateur grand public et les usages liés à Internet.
- Intégrer les « savoir-faire » du passé.
- Favoriser la standardisation des environnements.

Mettre le virtuel au service du réalisme...

- Le virtuel n'est pas une invention d'Internet :
 - . Le livre, le film sont aussi des univers virtuels.
 - . Le téléphone, le courrier, le fax sont aussi des moyens de manifester sa présence à distance.
 - . La pensée réflexive est une forme de virtualité (J. Piaget).
- Internet ajoute à la « virtualité » des propriétés inédites : l'interactivité, l'immersion, le sentiment de participation...

Utiliser la puissance des métaphores...

- Métaphores spatiales et systèmes d'information : le bureau, le campus, les ENT:
 - . L'espace sert à créer des contextes, à donner du sens.
 - . L'espace est un support pour le raisonnement.
- Internet et la représentation des structures sociales : espaces privés vs espaces publics :
 - . Espaces publics, espaces privés.
 - . Mondes virtuels, réalités virtuelles, communautés virtuelles...

Intégrer la notion de « prothèses cognitives »...

- Pourquoi apprendre à faire ce que la machine peut faire à notre place ?
 - . élimination des tâches répétitives ;
 - . diminution de la charge mentale ;
 - . prise en compte des « handicaps » ;
 - . résolution des problèmes à l'aide d'outils.

Repenser les modes de représentation

- Lire et écrire à l'ère de l'informatique : traitements de texte, hypertextes et livres électroniques.
- La visualisation de l'information.
- Les représentations multiples :
 - Le multimédia : sons, images, animations...
 - Les modèles et les « styles » comme principe.

Le « www », c'est tout sauf la facilité...

- Une information en quantité illimitée, oui mais il faut :
 - . apprendre à rechercher une information pertinente ;

- . apprendre à reconnaître une information valide.
- Une information potentiellement organisable, oui mais :
 - . recherche et reconnaissance intelligentes ;
 - . indexation des fichiers : html → xml.
- Une information facilement mise à jour, oui mais...
 - . bases de données partagées en ligne ;
 - . bibliothèques virtuelles.

Communiquer plus efficacement...

- La communication synchrone et asynchrone sous différents formats : *mails*, forums, *chats*, téléconférences...
- La communication intégrée à la tâche :
 - . apprendre à communiquer par le bon média ;
 - . contextualité de la communication.

Repenser la pédagogie autour d'un projet...

- Systèmes d'aide à l'apprentissage :
 - . non intrusifs, à la demande ;
 - . associés à une tâche significative : effet de contexte ;
 - . systèmes hybrides et évolutifs ;
 - . adaptation personnalisée.
- Tutorat en ligne :
 - . ressources en ligne ;
 - . interactions à distance ;
 - . *student tracking* ;
 - . valorisation des productions des élèves.

Réfléchir sur ses méthodes de travail...

- La collaboration comme principe :
 - . l'intelligence collective quand elle est nécessaire ;
 - . inventer de nouvelles formes de hiérarchie.
- Apprendre tout au long de la vie :
 - . travailler se former à distance ;
 - . valoriser les acquis professionnels ;
 - . apprendre et se former tout au long de la vie.

LES ATELIERS

Le mercredi 1^{er} mars, deuxième journée d'étude 2006, plusieurs ateliers ont eu lieu. Deux d'entre eux s'articulaient autour des questions suivantes :

Suffit-il d'ouvrir TFL¹ pour se former ?

L'information en ligne est-elle directement assimilable par la lecture ? Se connecter à un site de données relève d'une volonté d'auto-formation. Est-ce possible sans la maîtrise préalable de compétences spécifiques et lesquelles :

- Lecture ?
- Maîtrise des TIC ?
- Posture de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant ?
- Capacité à se remettre en question ?...

(atelier animé par Raymond Octor, directeur-adjoint de l'IUFM de la Réunion chargé des enseignements du premier degré)

Aide en ligne ou tutorat ?

Il s'agissait de présenter les outils en ligne mis en place par le département de mathématiques pour ses étudiants et stagiaires (courrier électronique, forum, site *Web*) et de s'interroger sur la nouvelle dimension de la formation engendrée par ces outils parallèlement aux activités classiques en présentiel, ainsi que sur les nouveaux rapports qui en résultent entre les stagiaires eux-mêmes, entre stagiaires et formateurs, entre formateurs. Les participants étaient ensuite invités à un débat à partir de leurs expériences dans d'autres disciplines (atelier animé par Dominique Tournès, maître de conférences, IUFM de la Réunion).

Sept autres ateliers ont eu lieu ce jour-là. On en trouvera, dans les pages suivantes, la présentation par leurs animateurs.

1. TFL est une plate-forme de téléformation à la lecture.

Mutualisation tutorée en EPS

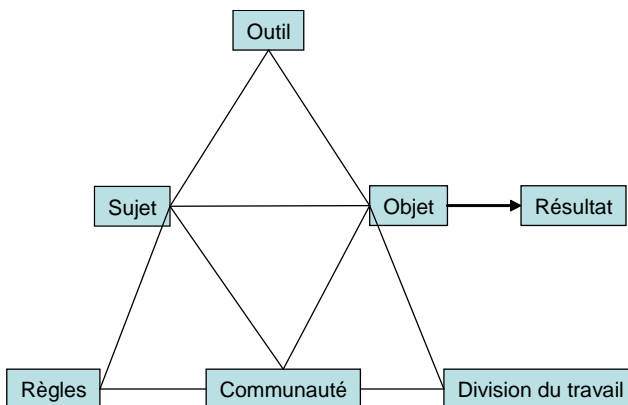
Jean-Paul et Martine Gérard

Pour les enseignants, la conception des leçons qu'ils doivent mettre en œuvre est une tâche lourde, et celle-ci l'est plus encore pour les enseignants débutants professeurs des écoles. C'est pourquoi il est souhaitable que, d'abord en stage lors de leur formation, puis au moment de leur prise de fonction, et ensuite tout au long de leur carrière, ils puissent échanger sur leurs pratiques, co-construire, et trouver des idées, des solutions déjà expérimentées par leurs aînés ou collègues. Cela nécessite qu'ils soient capables de travailler en équipe, de discuter de leurs pratiques et de se remettre en cause à partir des expériences des autres. À l'IUFM, les formateurs doivent donc mettre en place des dispositifs qui permettent aux stagiaires d'acquérir ou de conforter ces compétences.

Nous allons proposer ici un tel dispositif et en discuter. Ce dispositif allie formation en présentiel et formation à distance. Il a pour objectif de permettre aux stagiaires d'être capables de construire des unités d'apprentissage en EPS.

Description du dispositif

Pour la description du dispositif nous utiliserons la théorie de l'activité de Engeström (Kuuti, 1995 ; Lonchamp, 2003) qui peut être représentée selon le schéma suivant.



L'**objet**, ou objectif, peut être considéré comme le travail de conception d'une unité d'apprentissage. Une unité d'apprentissage est une suite organisée de leçons d'EPS qui vise l'acquisition de compétences par les enfants par l'intermédiaire d'une activité physique (Gérard, 2006).

Les instructions officielles précisent :

« Pour que les apprentissages soient réels, il serait souhaitable que les modules d'apprentissage soient de dix à quinze séances. Par souci de réalisme, le minimum est fixé à cinq ou six séances de chaque activité pour un module d'apprentissage. » (IO, cycle 2, 2002.)

La conception d'une unité d'apprentissage est le résultat de choix opérés par les enseignants : choix de démarche, de dispositif (projet, organisation des groupes...) et des différentes situations d'apprentissage ou de réinvestissement. Ces choix dépendent de la connaissance de l'activité (pratique sociale de référence), des connaissances sur les caractéristiques des enfants (aux plans moteur, affectif et social) et des représentations initiales que ces derniers ont de l'activité.

Pour apprendre à concevoir et mettre en œuvre ces unités d'apprentissages trois voies sont possibles : les cours, la construction de séances et l'appui sur le travail des autres :

- Les cours. Ils permettent d'apporter des connaissances sur la discipline, sur les méthodes pour construire une unité d'apprentissage et les démarches possibles, sur le développement moteur, psychomoteur, affectif et social, sur l'observation des enfants...

- La construction. Pour les stagiaires, les unités d'apprentissages ne prennent véritablement sens que lorsqu'ils les construisent et les mettent en œuvre. C'est donc un point très important.

- S'appuyer sur le travail des autres. Longtemps, les écoles normales puis les IUFM se « refusaient à donner des recettes ». Dans le même temps, un certain nombre d'éditeurs s'empressaient d'en proposer (parfois, c'étaient les mêmes personnes qui refusaient les recettes mais proposaient des ouvrages). Or nous ne réinventons que peu de choses, et nous nous servons du travail de nos aînés. Une partie du travail d'un enseignant est de s'approprier celui-ci, et de l'adapter à ses conditions locales d'enseignement.

Le **résultat** est la mutualisation des différentes unités d'apprentissage. Nous avons commencé dans les années 95 et suivantes à mutualiser les productions de nos stagiaires, tout d'abord par des cédéroms à diffusion restreinte. Puis, pour valoriser leur travail, nous avons publié les unités d'apprentissage à la fois sur un site Internet et dans un cédérom édité par le CRDP de la Réunion. Cette mutualisation, importante en formation, perdurait

faiblement dans les premières années de la titularisation et, faute d'outil ou de besoin, se dissolvait dans le temps. Par contre, l'utilisation par les titulaires du produit de la mutualisation demeurait et demeure importante.

Aujourd'hui, les moyens techniques ayant évolué, la mutualisation se fait par étapes en intégrant un outil qui doit permettre aux enseignants de mieux appréhender cette co-construction. Nous pensons que cette évolution est favorable pour que les échanges continuent après la formation, par les habitudes de travail prises, par la convivialité qui peut se construire, mais aussi par la possibilité de constituer des groupes de travail par affinité et en offrant un cadre de rencontre.

L'**outil** est représenté par le logiciel de travail collaboratif. Le travail collaboratif peut se définir comme un travail fait à plusieurs, un projet que l'on réalise en général à distance, assisté par ordinateur. Un logiciel de travail collaboratif est donc un logiciel qui permet à une équipe de travailler ensemble, dans des bureaux voisins, ou à des milliers de kilomètres les uns des autres. Né au début des années 1980 dans les secteurs aéronautique (Boeing) puis automobile, le travail collaboratif, ou *groupware*, a commencé à s'étendre aux petites entreprises dans les années 1990, notamment chez les éditeurs informatiques (Courbon et Tajan, 1999).

Son appropriation par le monde de l'enseignement est progressive, mais fait partie des volontés du ministère de l'Éducation nationale. En effet, on peut constater une demande institutionnelle forte dans le certificat informatique et Internet niveau 2 enseignement (C2i2e), bientôt obligatoire à la sortie des IUFM.

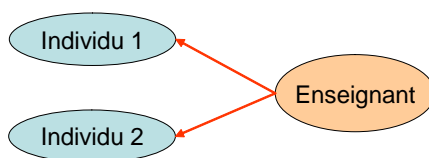
Nous avons choisi de prendre comme logiciel de TCAO (travail collaboratif assisté par ordinateur) BSCW (Basic Support for Cooperation Work) implanté sur un serveur dédié à cette tâche. Il autorise des discussions-forums et permet aussi la réservation par chaque stagiaire d'un espace personnel qu'il peut partager avec d'autres stagiaires ou formateurs et où il peut déposer des productions pédagogiques et des ressources,

Le **sujet** est pour nous le stagiaire professeur des écoles qui prépare son stage en responsabilité. Il est confronté à une « polyvalence » qui lui impose de concevoir des leçons dans des domaines très variés. Le recrutement de cette catégorie d'enseignant se fait désormais après la licence (et plus). Ils ont donc des dominantes fortes : scientifiques, littéraires, informatiques, en éducation physique... On peut noter également que 30 à 40 % d'entre eux n'ont pas eu de formation pédagogique en première année.

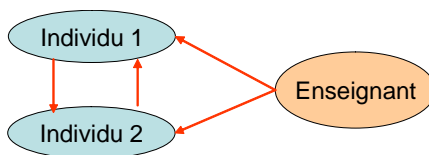
La **communauté** rend compte du groupe orienté vers l'objet. Dans le dispositif de formation choisi, c'est une communauté restreinte constituée par

les stagiaires, qui construisent une unité d'apprentissage, et l'enseignant. C'est dans la relation entre le sujet et la communauté que nous avons pensé le tutorat. Le tutorat est une relation entre deux personnes dans une situation formative : c'est en général un professionnel et une personne en apprentissage d'un métier dans son environnement. Le tutorat peut revêtir différentes formes en fonction de la période de formation, des buts visés (obtention d'un diplôme, acquisition d'une compétence, insertion professionnelle).

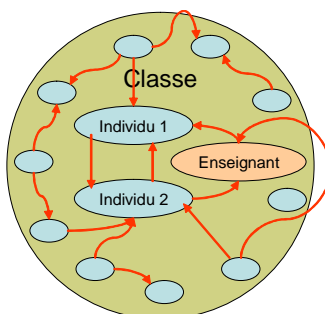
Dans notre dispositif, le tutorat est pensé comme une relation entre les individus et un membre particulier de la communauté : l'enseignant.



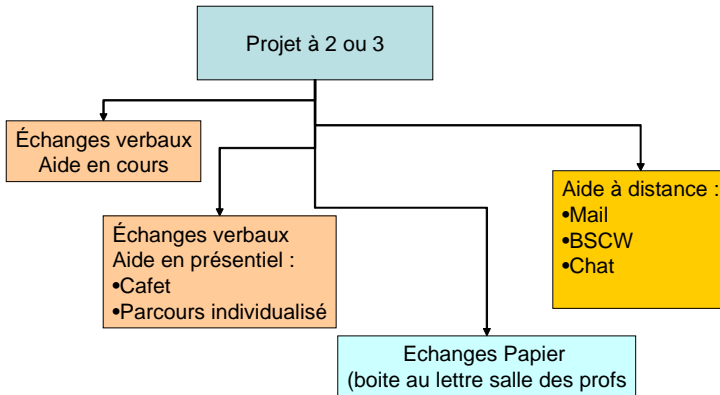
Mais le tutorat peut également exister lorsque deux stagiaires fonctionnent ensemble, associant études différentes, intérêts différents, compétences différentes.



En parallèle avec cette communauté restreinte, le dispositif intègre une communauté élargie constituée par l'ensemble du groupe des stagiaires, dans lequel les interactions peuvent être plus ou moins nombreuses.



Le tutorat est organisé aussi bien en présentiel qu'à distance, et en échanges verbaux ou en échanges-papier ou informatisés.



Les **règles** sont relatives à la constitution des binômes et à la mutualisation.

Des conditions sont posées pour la constitution d'un binôme autrement que par simple affinité : un stagiaire sans formation pédagogique est associé à celui qui en a eu une, les spécialistes d'une discipline ne doivent pas se regrouper.

Les activités choisies doivent être possibles dans les écoles.

Il y a obligation pour les stagiaires de mutualiser des objets construits.

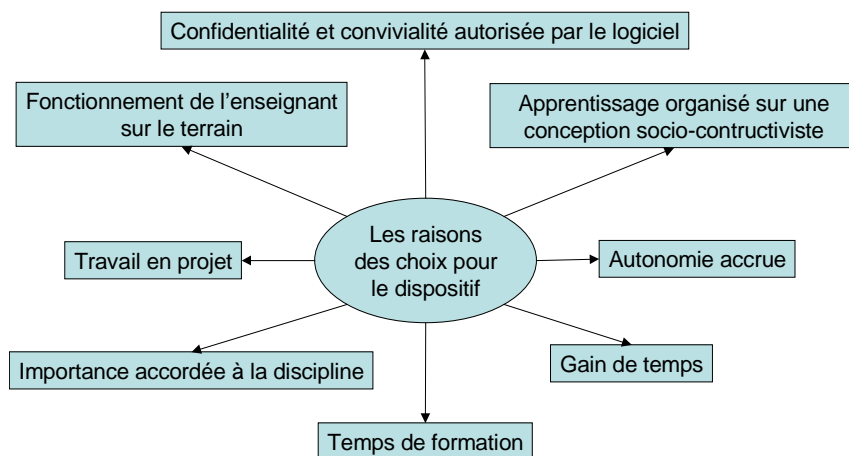
Chaque stagiaire ayant des conditions différentes d'enseignement et des élèves différents, l'unité d'apprentissage construite doit rendre compte du projet initial et des démarches effectives sur le terrain de la part des deux stagiaires.

Des arbitrages sont nécessaires, les mini-groupes pouvant rencontrer des difficultés de communication, de respect des règles, de partage du travail...

La **division du travail** se fait essentiellement entre tuteur et stagiaire qui n'ont pas les mêmes rôles dans le dispositif comme on vient de le voir. Une autre division du travail est mise en place, dans la répartition entre les stagiaires, des unités d'apprentissage à réaliser.

Les choix sous-jacents au dispositif

Un certain nombre de choix ont été faits dans la conception du dispositif qu'il est utile de préciser. Le schéma ci-dessous illustre ces choix. Nous proposons de les examiner.



La confidentialité et la convivialité autorisées par le logiciel. Nous avons déjà fait l'expérience d'une mutualisation tutorée, mais en proposant que les travaux finis soient présentés sur un site Internet. Outre le travail supplémentaire de mise en ligne, certains stagiaires ne souhaitent pas que leurs travaux soient ainsi « exposés ». Le fait que le logiciel de TCAO permette de ne partager un espace qu'avec ceux avec qui on le souhaite, ouvre la possibilité d'une confidentialité pour les travaux intermédiaires, mais aussi pour des échanges qu'on ne souhaite pas, ou pas encore, publier.

La convivialité provient de cette possibilité de discussion ouverte, et d'une relative simplicité dans le maniement du logiciel. Mais une phase d'apprentissage s'est quand même avérée nécessaire.

Apprentissage socioconstructiviste. Les théories actuelles sur l'apprentissage mettent l'accent sur les pratiques socioconstructivistes (Meirieu, 1985), c'est-à-dire un apprenant qui construit son savoir, non pas d'une manière isolée mais avec ses pairs et dans un environnement scolaire où chacun participe à l'apprentissage (élève-enseignant). Notre dispositif s'inscrit ainsi dans une formation qui alterne cours magistraux, exposé des stagiaires, travail individuel et travail collectif. L'ensemble de la formation

ne repose pas que sur cette seule conception socioconstructiviste, mais celle-ci nous semble très importante. Elle permet du travail en groupe tutoré, établit des relations différentes entre les stagiaires entre eux et entre les stagiaires et l'enseignant.

Autonomie accrue. Cette autonomie accrue est obtenue, entre autres, grâce à l'utilisation du logiciel qui autorise l'espace réservé et le choix des partages.

Travail en projet. Nous savons que la pédagogie du projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs.

Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par la volonté d'aboutir à une réalisation concrète et le fait de devoir résoudre un problème. Elle est fondée sur la culture du travail en équipe, la valorisation du travail effectué, des relations différentes entre le savoir et les apprenants.

Dans notre cas, cette réalisation est, dans un premier temps, l'unité d'apprentissage, et, dans un deuxième temps, la mise en ligne sur Internet des unités que l'on souhaite partager.

Gain de temps. Le temps qu'un enseignant consacre aux préparations des leçons est proportionnel à l'importance qu'il accorde à la discipline, et aussi pour les stagiaires à leurs compétences.

De par les enjeux institutionnels qu'elles représentent, les mathématiques et les activités de maîtrise de la langue (socle commun) sont très anxiogènes et demandent que les stagiaires y consacrent beaucoup d'énergie. En stage, le temps leur étant compté, il nous a semblé légitime de préparer avec eux une partie de leurs leçons, et qu'ils puissent se servir du travail des autres pour les autres leçons d'EPS.

Nous pouvons associer à cette notion de gain de temps, le fait que la formation de base en EPS se limite à vingt heures.

Fonctionnement des titulaires. Si nous interrogeons les collègues en poste sur leur manière de concevoir leurs contenus d'enseignement en EPS, un grand nombre explique un fonctionnement à partir de documents existants, avec une certaine adaptation, une certaine distanciation en fonction des préférences individuelles et des élèves. Le dispositif offre la possibilité aux stagiaires de prendre les unités d'apprentissage conçues par le binôme ou par les autres binômes ; ils s'inscrivent ainsi dans cette distanciation.

Description des différentes étapes du dispositif

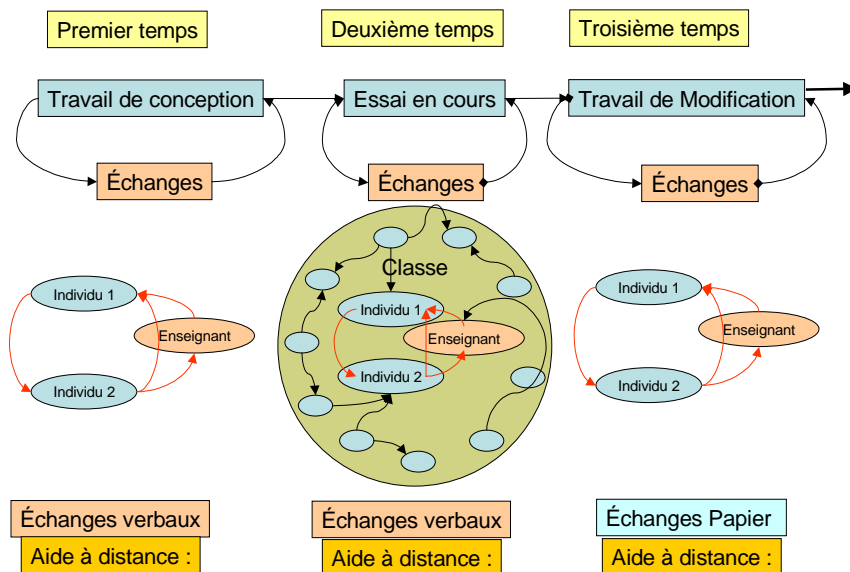
Nous avons identifié six étapes au cours desquelles des relations différentes s'établissent pour l'élaboration du projet d'un groupe de stagiaire.

Dans un premier temps, le travail se fait entre les deux stagiaires. Ils peuvent solliciter l'enseignant aussi bien en présentiel qu'à distance.

Le deuxième temps est organisé en cours où ils peuvent « tester » avec les autres stagiaires du même groupe une situation qui leur pose problème et exposer leur trame d'unité d'apprentissage. À cette occasion, un certain nombre de remarques sont faites par l'enseignant ou par les autres stagiaires qu'ils peuvent ou non intégrer dans leur projet.

Le troisième temps est consacré à une première formalisation de leur projet avec l'aide de l'enseignant. Ceci se fait pour toutes les propositions d'unités d'apprentissage.

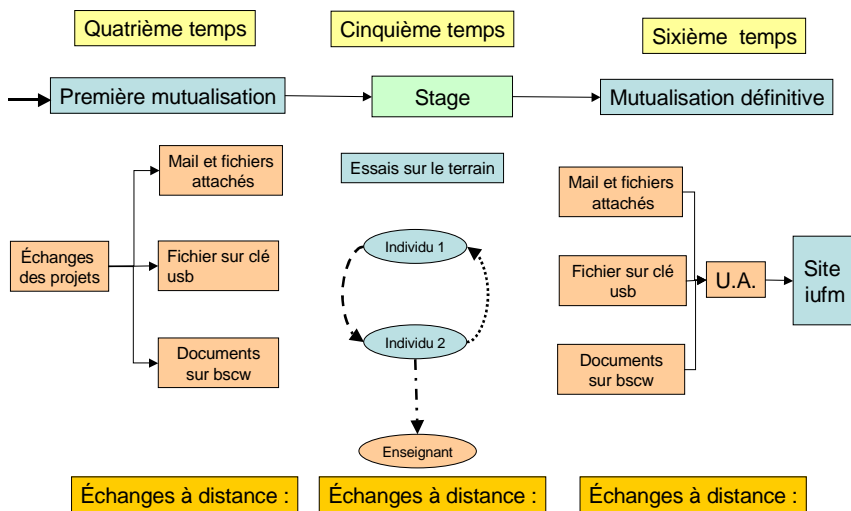
Le schéma ci-dessous illustre ces trois premiers temps de la démarche.



Le quatrième temps est consacré à une mise à disposition sur l'espace commun de ces différentes propositions. À cette occasion, les unités d'apprentissage mutualisées feront l'objet d'échanges soit verbaux, soit par le biais de notes qui peuvent être déposées sur BSCW par tout stagiaire sur toute proposition.

Le cinquième temps est la mise en œuvre au cours du stage de leur projet, avec toutes les modifications qui peuvent survenir en cours de réalisation. Cela peut être l’occasion d’échanges à distance entre eux mais aussi avec l’enseignant.

Le sixième temps est la mutualisation définitive avec des remarques. Les unités d’apprentissage sont alors mise en ligne sur le site de l’IUFM et donc disponibles pour l’ensemble des internautes.



Discussion du dispositif

L’évaluation du dispositif n’est pas formalisée. Son usage nous permet toutefois un certain nombre de remarques.

Tout d’abord, matériellement, le dispositif a réduit le nombre de photocopies ; nous avons gagné dans le tri des informations, dans le suivi des différents projets (beaucoup plus aisé) et dans la confidentialité (en particulier dans les phases de conception puis de mise au point).

Le problème du temps d’apprentissage pour l’utilisation de la plate-forme est également à prendre en considération. En effet, ce temps est pris dans le module TICE, distinct des formations EPS. Mais l’utilisation de la plate-forme n’est pas réservée à la seule EPS. D’autres disciplines ont également investi cet espace. C’est donc également par de multiples occasions de pratiquer que les stagiaires, se forment.

Si la banque d'échanges est plébiscitée par les stagiaires, il faut noter des difficultés pour un certain nombre d'entre eux en stage pour accéder à celle-ci, soit parce qu'ils ne sont pas connectés, soit parce que leur disponibilité n'est pas suffisante (trop de travail en stage), soit parce qu'ils n'ont pas encore de matériel informatique à leur disposition en début d'année. Cette remarque est beaucoup moins vraie pour le deuxième stage, on constate un effort d'équipement avec leurs premiers salaires.

Un certain nombre de remarques nous ont été faites par des collègues, des conseillers pédagogiques ou par des inspecteurs sur le fait que nous organisions le « copiage ». D'une part, s'il est vrai qu'il est préférable de créer soi-même les contenus d'enseignement que nous proposons à nos élèves, nous pouvons légitimement nous demander combien d'entre nous créent réellement à partir de rien. D'autre part, même si nous pouvons constater parfois des dérives (une unité d'apprentissage prise intégralement sans adaptation), l'observation des pratiques des titulaires pour la conception des contenus d'enseignement en EPS, la connaissance des diversités des réponses des stagiaires dans des situations de formation, nous laissent penser que ce système si imparfait qu'il soit contribue peu ou prou à une distanciation par rapport aux propositions existantes, aussi bien provenant de leur collègues que de livres ou d'autres sites et que ceci est liée à l'organisation de notre dispositif qui demande des rétroactions individuelles et collectives.

Quels contenus « mutualiser »? Pourquoi et/ou pour qui, et/ou par qui? Le dispositif, et donc les productions et la publication, est plus ou moins « contrôlé » par le formateur. Son choix s'inscrit à la fois dans le respect du travail fourni, dans la volonté d'inscrire cette formation dans la durée (le même dispositif est mis en place pour les trois stages, les productions de fin d'année sont plus pertinentes qu'en début d'année), mais aussi dans la distance qu'il doit avoir par rapport à ses propres certitudes. Cela implique que nous devons, par exemple, autoriser la publication d'entrées différentes dans l'activité même si, pour certaines, nous croyons savoir qu'elles posent des problèmes. Il n'est qu'à voir les différences de traitement des contenus d'enseignement dans l'histoire de notre discipline pour s'obliger à un peu de tolérance.

Conclusion

Le dispositif proposé semble donner satisfaction aussi bien aux stagiaires qu'aux professeurs. Il allie formation en présentiel et formation à distance et pallie en partie la diminution du volume des heures de formation pour l'EPS. Il permet de créer des liens plus étroits entre stagiaires et entre stagiaires et enseignant. Il semble simplifier les préparations en stage et donner des résul-

tats satisfaisants du point de vue du traitement des contenus d'enseignement. Mais un certain nombre de questions nous invitent à une recherche plus approfondie : qu'est-ce que les stagiaires adaptent de préférence quand ils utilisent une unité d'apprentissage ? Qui partage et travaille en équipe ? Comment s'organisent les rapports nouveaux entre stagiaires ? Qu'en est-il réellement ensuite, dans la carrière, de la mutualisation, ou du travail collaboratif ?

Bibliographie

- COURBON J.C. & TAJAN S. (1999), *Groupware et intranet vers le partage des connaissances*, Paris, Dunod.
- MEIRIEU Philippe (1985), *L'École mode d'emploi*. Paris éditions ESF.
- KUUTTI K. (1996), "Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction". *Research in context and consciousness : Activity theory and human computer interaction* (ed. B.A. Nardi), pp. 17-44, MIT Press, Cambridge, MA.
- LONCHAMP J. (2003), *Le Travail coopératif et ses technologies*, Paris, Hermès Science.
- GÉRARD Jean-Paul & GÉRARD Martine (à paraître), *Réussir aux épreuves d'EPS au concours de professeur des écoles*, Paris, Seli Arslan.

L'accès à l'information avec un logiciel documentaire : prémises pour des recherches sur la Toile

Jacqueline Dussolin et Catherine Panot

La recherche d'information est trop souvent réduite à une simple manipulation technique ; or la formulation d'une requête nécessite une réflexion et une démarche intellectuelle. Nous verrons donc comment la formation à la pratique d'un logiciel documentaire permet de mettre en place des stratégies de recherche.

1.1. BCDI 3 : Découverte d'un logiciel documentaire conçu pour les établissements scolaires

Le logiciel BCDI est utilisé dans plus de 16 000 BCD et CDI de France et d'ailleurs, dans les CRDP, et dans un IUFM sur trois, grâce à des interfaces adaptées aux différents types d'utilisateurs, de l'école élémentaire jusqu'au supérieur.

À l'aide de cet environnement qui lui devient familier tout au long de ses études, l'élève puis l'étudiant peuvent s'exercer à la recherche documentaire dans une base de données restreinte et « sécurisée », celle du centre de documentation de son établissement, afin d'acquérir progressivement des compétences en recherche d'informations.

En effet, le logiciel présente des fonctions bien plus complexes que celles du simple classeur de fiches bibliographiques qu'il a remplacé dans les bibliothèques, puisqu'il a été élaboré pour initier les élèves à la recherche documentaire.

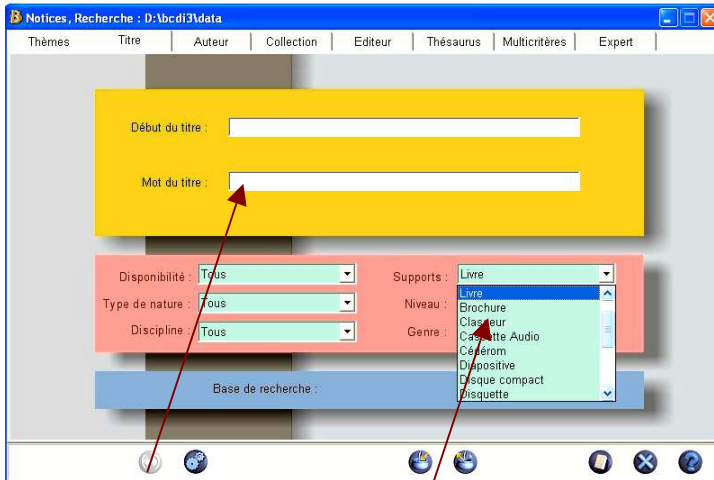
L'utilisateur peut choisir, selon ses besoins, différents modes de recherche (mode simple, multicritères ou expert) qui correspondent à des stratégies de recherche d'information et à son niveau de maîtrise de la méthodologie de recherche. Il a recours à différents écrans de recherche qu'il choisit par un système d'onglets.

L'utilisateur peut interroger la base de données au minimum pour retrouver un document dans le centre de documentation mais aussi pour obtenir une liste de documents en relation avec un sujet donné.

1.2. La recherche sur critères bibliographiques

Une des fonctions de base du logiciel permet de retrouver un document sur lequel on possède déjà quelques références bibliographiques : ti-

tre/auteur/éditeur/collection... En « recherche par titre » (deuxième onglet), à l'aide du champ « mot du titre », l'utilisateur peut retrouver un document sur lequel il n'a que des informations partielles.



Mot du titre

*Sélectionne le type de support recherché
(Livre, Périodique, Cédérom, Internet...)*

1.3. La recherche par mots-clés

En recherche par « Thèmes », et en formulant sa requête avec son langage « naturel », l'utilisateur construit et affine une équation de recherche guidée par des cadres, en combinant les termes avec des opérateurs booléens « et », « ou », « sauf ».

La recherche plein texte (ou texte intégral) est possible en mode « Thèmes », « Multicritères » et « Expert », ce qui signifie que, dans le fichier « Notices », tous les mots des champs « Titre », « Résumé », « Mots-clés » et « Divers » ont été listés dans un index sous la forme d'une chaîne de caractères.

La troncature permet de prendre en compte tous les termes formés sur le même radical.

Par exemple, volcan = volcan + volcans + volcanologue + volcanologie...

The screenshot shows a search interface with the following elements:

- Search Box (Yellow):** Contains the text "Chercher ((... ou ...) et (... ou ...) et (... ou ...)) sauf (... ou ...)". A red arrow points to the first search field.
- Filter Box (Pink):** Contains dropdown menus for "Disponibilité", "Type de nature", "Discipline", "Supports", "Niveau", and "Genre", all set to "Tous".
- Search Button (Blue):** Labeled "Thésaurus". A red arrow points to it.
- Search Base (Blue):** Labeled "Base de recherche : Base courante". A red arrow points to it.

Consulte le Thésaurus

Lance la recherche

En consultation par « Thèmes », la fonction « Dico » est une interface d'interprétation du plein texte. Pour consulter le Dico, il suffit d'utiliser la touche F2 après avoir entré un mot-clé, s'ouvre alors une liste de termes dans laquelle on peut choisir le thème voulu pour :

- préciser sa requête ;
- éliminer d'éventuelles confusions (polysémie) ;
- élargir sa recherche à des termes équivalents et à des sous-thèmes ;
- étendre sa recherche aux pluriel/singulier - féminin/masculin ;
- éliminer les fautes d'orthographe.

La consultation par « Multicritères » permet de combiner plusieurs champs de recherche à l'aide des opérateurs booléens « et » et « sauf ». Par exemple :

- « Thème » « et » « Collection » ;
- « Auteur » « et » « Support » ;
- « Descripteur » « sauf » « Date de parution »...

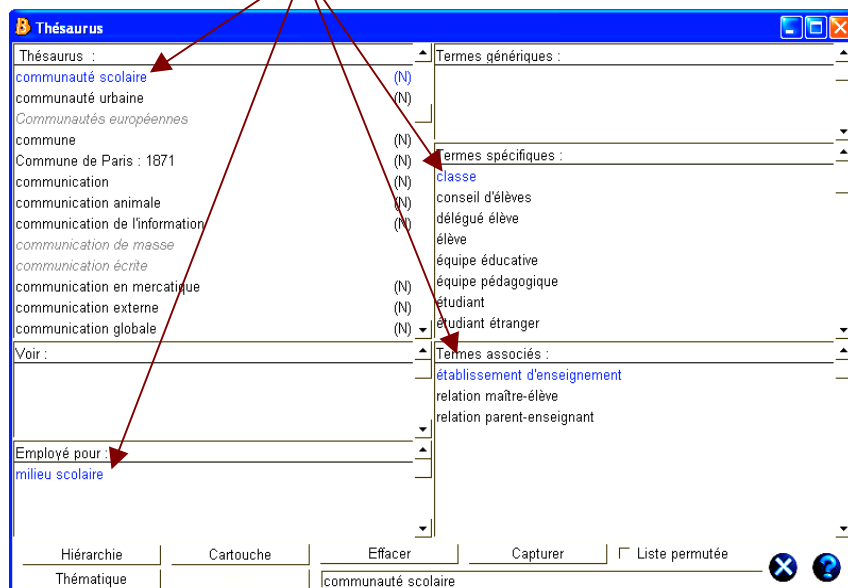
Les utilisateurs apprennent à cerner leur sujet dans un champ sémantique, à préciser plus finement leur demande et à associer plusieurs critères de sélection. Cette démarche est aisément transférable à tout autre logiciel documentaire ainsi qu'à Internet, elle favorise, à partir d'une consigne de recherche d'un enseignant, une initiation graduelle à la méthodologie documentaire, processus intellectuel et non seulement instrumental ou « presse-boutons ».

1.4. La recherche par concepts

Pour effectuer une recherche par descripteurs en modes « Multicritères » ou « Expert », l'utilisateur peut consulter le thésaurus « Motbis » (thésaurus de l'Éducation nationale depuis 1989). C'est un langage documentaire normalisé pour l'indexation, une liste hiérarchisée de descripteurs organisés par concepts, que l'on peut utilement interroger pour connaître l'environnement sémantique d'une notion. Le « Thésaurus » renseigne sur la structure des relations hiérarchiques et des renvois entre les termes.

L'utilisateur peut ainsi choisir dans un domaine sémantique, le degré de précision de sa requête pour la restreindre aux termes spécifiques, ou l'élargir aux termes génériques ou associés.

Capture le descripteur voulu dans l'équation de recherche



La liste des documents correspondants à la demande, nécessite ensuite d'être analysée par l'utilisateur qui sélectionnera les documents pertinents.

Le logiciel BCDI, outil de traitement des données et de recherche, n'est pas un vase clos, mais il s'enrichit d'apports extérieurs et s'ouvre au partage des ressources via Internet.

Le contenu de la base d'un centre de documentation peut être consulté par tous à distance, sur l'intranet d'un établissement, ou en ligne comme c'est le cas des catalogues des CRDP, ou de certaines médiathèques d'IUFM.

Avec l'échange de notices, le travail d'indexation des enseignants-documentalistes peut être mutualisé. Le service des « Mémonotices » permet d'insérer des fichiers de « Notices », aussi bien pour des livres que pour des articles de périodiques, ou pour des sites Web : les « Mémodocnets » « reconnus d'intérêt pédagogique » par une équipe d'enseignants-documentalistes du CRDP de Poitiers. Lors d'une recherche par thème, ces ressources en ligne apparaîtront parmi la liste de documents à exploiter au centre de documentation.

Une interactivité est également possible. Les usagers peuvent introduire des commentaires de lecture et tout type de fichier (texte, image, son) en lien avec une thématique.

2.1. Un nécessaire apprentissage

La recherche d'information occupe une place prépondérante dans le cursus des étudiants et des stagiaires. Il importe donc de réfléchir sur les méthodes de recherche d'information et les formations qui peuvent être mises en place pour faciliter et optimiser ces recherches sachant que, sur Internet, l'information croît de façon exponentielle.

Nous allons, dans un premier temps, faire le point et partir de plusieurs constats :

1. Généralement, à l'entrée à l'université, les étudiants n'ont pas acquis de compétences solides en matière de recherche d'information, malgré les formations mises en place dans le second degré lors des initiations en sixième et en seconde et à l'occasion des activités documentaires dans le cadre des TPE (travaux personnels encadrés), de l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale), IDD (Itinéraire de découvertes) ou PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel).

2. Or Alain Coulon, professeur de sciences de l'éducation et actuellement directeur du CNDP, a montré dans une enquête menée de 1990 à 1993 que 48 % des étudiants ayant suivi un module de méthodologie documentaire obtiennent leur DEUG en deux ans contre seulement 16 % pour les autres étudiants (Coulon, 1999).

3. Par ailleurs, ont été mis en place depuis 2000 le B2I, le C2I et le C2I2E, trois certificats qui doivent garantir un minimum de compétences, pour les deux premiers, liées à l'utilisation des TIC, et pour le troisième, liées à l'exercice du métier. Il convient de noter les compétences informationnelles liées à l'utilisation des TIC et que l'on peut brièvement répertorier :

- s'informer, se documenter ;
- rechercher et vérifier la validité des informations ;
- utiliser des ressources en ligne ;
- concevoir des situations de recherche d'information, etc.

Force est de constater que la recherche d'information demande un apprentissage qui peut être mis en place dès le collège et qui ne peut pas se limiter à la pratique de l'ordinateur. Elle implique que l'utilisateur soit capable de formuler son besoin d'information (André Tricot, 2004).

2.2. Pratiques de recherche

L'observation des pratiques de recherche montre que la recherche d'information ne peut pas être envisagée comme une pratique purement instrumentale ; en effet, savoir utiliser un ordinateur et un logiciel documentaire, en connaître les mode de recherche, se servir de moteurs de recherche sont des compétences insuffisantes pour trouver la « bonne » information.

Cas du logiciel BCDI 3 (voir plus haut)

Les usagers connaissent les différents modes de recherche mais utilisent la plupart du temps les modes de recherche par auteur ou titre ; le mode « Thème » implique une réflexion qui va au-delà d'une simple manipulation : il faut avoir cerné le sujet, trouvé des mots clés et inscrire ainsi des termes qui rendront la requête opérationnelle. La connaissance d'un langage documentaire facilite la recherche : le thésaurus Motbis, langage contrôlé utilisé pour analyser les documents, va lever les ambiguïtés du langage naturel.

Cas du Web

Là aussi, mais pour des raisons différentes et en raison des modalités de recherche sur la Toile, l'utilisateur doit avoir cerné son sujet et formulé correctement sa requête, sinon il risque d'être submergé par un nombre incroyable de réponses souvent peu pertinentes.

Mais il existe une autre difficulté : alors que le fonds documentaire a été choisi, validé par des enseignants ou des professionnels de l'information, les documents trouvés sur la Toile ne répondent pas forcément à ces critères et exigent une grande vigilance de la part de l'utilisateur.

2.3. Quelles formations envisager pour les usagers des IUFM ?

Une enquête menée en 2003 par un collègue de l'IUFM de Créteil et présentée aux Assises pour l'éducation à l'information du 11 mars 2003 montre que la formation est disparate d'un IUFM à l'autre : dans l'ensemble, moins de 30 % des étudiants et stagiaires reçoivent une formation à l'information.

Et pourtant il faut rappeler que les étudiants et surtout les stagiaires seront appelés à conduire des recherches avec leurs élèves et qu'ils seront des utilisateurs des CDI dans les établissements scolaires. Nous avons dit plus haut que nombre de situations pédagogiques impliquent des situations de recherche d'information.

Il paraît donc nécessaire de mettre en place une véritable formation à l'information pour les futurs enseignants ; cette formation pourrait se décliner comme suit :

- présentation du lieu et des règles de fonctionnement ;
- présentation des collections ;
- présentation des types de documents (monographies, périodiques, usuels) en incluant les supports électroniques ;
- formation aux outils de recherche (les modes de recherche du logiciel BCDI 3, les moteurs de recherche, métamoteurs, annuaires, etc.) ;
- les catalogues en ligne : Sudoc, BN-Opale ;
- présentation des sites professionnels, institutionnels, ...

Cette formation inclut de savoir formuler un besoin en information, choisir une stratégie de recherche, identifier et sélectionner les sources documentaires, extraire l'information, exercer un regard critique sur l'information recueillie (cf. le Référentiel de compétences en information-documentation de la FADBEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale)).

Cette formation serait directement liée aux besoins des étudiants et aux pratiques professionnelles des stagiaires (préparation des concours et mémoires professionnels).

La recherche d'information est donc bien une activité complexe qui nécessite un certain nombre de compétences techniques mais surtout informationnelles pour un accès autonome à l'information.

Déjà Napoléon écrivait en 1807 (cité par Marie-France Blanquet dans « Professeur-documentaliste : un métier en évolution », in *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 49, décembre 2004) :

« [...] Un homme qui veut chercher une bonne instruction, placé dans une vaste bibliothèque se trouve jeté dans un véritable dédale... S'il avait reçu un cours de bibliographie, un jeune homme, au lieu de s'égarer dans des lectures insuffisantes ou dignes de peu de confiance, serait dirigé vers les meilleurs ouvrages et arriverait plus facilement et plus promptement à une meilleure instruction.»

Références bibliographiques

- CHARBONNIER Jean-Louis (1997), « Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information », *Spirale*, janvier, n°17.
- COULON Alain (1999), « Un instrument d'affiliation : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires », *BBF*, t. 44, n° 1.
- FADBEN (1997), « Compétences en information-documentation : référentiel », *Mediadoc*.
- MORIZIO Claude (2002), *La Recherche d'information*, Paris, Nathan.

STOLL Mathieu, BLIN Frédéric (2005), « La formation des usagers dans l'enseignement supérieur : état des lieux et perspectives », *BBF*, tome 50, n° 6.

« Recherche d'information », *Medialog*, 1999, n° 35.

ROUET Jean-François, TRICOT André (1998), *Hypertextes et hypermédias*, Paris, Hermès.

SERRES Alexandre (2005), « Évaluation de l'information sur Internet : le défi de la formation », *BBF*, tome 50, n° 6.

TRICOT André (2004), La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? [en ligne], disponible sur http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/Tricot_BesoinInformation.pdf.

Sitographie

Cerise [Conseils aux étudiants pour une recherche d'information spécialisée efficace]. Disponible sur <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist>.

Erudist : votre référentiel de compétences documentaires [en ligne], Grenoble, SCID 2et 3. Disponible sur <http://opus.grenet.fr/erudist>.

Formist (Formation à l'information scientifique et technique) [en ligne]. Disponible sur <http://formist.enssib.fr>.

Rechercher sur Internet : guide pratique [en ligne], ministère de l'Éducation nationale [consulté le 30/01/2006]. Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/dossier/rechercher/Motcle1.htm>.

Un exemple de méthodologie appliquée à une discipline :

LÉON Annie, « La recherche documentaire informatisée en sciences économiques et sociales » [en ligne], URFIST, 2005 [consulté le 08/02/2006] Disponible sur <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/Ecocies.htm>.

Nouveau cadre de fonctionnement pour l'accompagnement de stage à l'IUFM de la Réunion

Description et analyse d'une expérience

Claudine Thevenin

L'objet de cette contribution est de présenter un nouveau cadre de fonctionnement (Flichy, 2003) pour l'accompagnement de stage des professeurs des écoles de deuxième année (PE2) à l'IUFM de la Réunion. Ce cadre de fonctionnement, novateur en matière d'encadrement, a été développé grâce à l'usage du réseau Internet. Le dispositif de formation à distance, FADIR (Formation assistée à distance à l'IUFM de la Réunion), a vu le jour à la rentrée 2003 dans le cadre d'une recherche-action avec pour partenaire l'Université de la Réunion.

Du point de vue du concepteur, ce cadre de fonctionnement devait assurer un « face-à-face pédagogique continu et régulier » entre le formateur accompagnateur tuteur et les apprenants stagiaires, quels que soient les lieux et/ou les temps de formation. Pourquoi vouloir assurer ce face-à-face pédagogique quand les apprenants stagiaires sont hors des murs du centre de formation ? Comment le rendre possible ? Telles sont les questions qui ont guidé la réflexion du concepteur.

L'exposé qui suit explique, dans un premier temps, les motivations du concepteur à développer ce nouveau cadre de fonctionnement, décrit, dans un second temps, les modalités de sa mise en œuvre avant de relever, dans un troisième temps, les avantages et les inconvénients établis par les principaux acteurs (apprenants et tuteur en ligne) engagés dans le dispositif.

Pourquoi développer un nouveau cadre de fonctionnement : choix motivé du concepteur

Il est nécessaire ici de rappeler le cadre de fonctionnement de l'accompagnement de stage tel qu'il est mené à l'IUFM de la Réunion depuis plusieurs années. C'est un module d'enseignement qui compte dix-huit heures de formation réparties en trois fois six heures sur l'année. Au fil des sessions, les enseignants maîtres-formateurs, pilotes exclusifs du module, doivent aider un groupe de quatre à six PE à la préparation et à l'exploitation de leur stage en responsabilité. C'est un temps de formation qui se fait principalement en présentiel, quand bien même le courriel et le téléphone sont parfois utilisés. C'est ce que l'on nommera pour la suite « Accompagnement de stage classique ».

Ayant été confrontée au suivi des PE2, j'ai vite pris conscience que le module d'enseignement dit « classique » était formaté pour un cadre de fonctionnement qui ne pouvait satisfaire le besoin légitime et avoué des apprenants stagiaires d'être soutenus et accompagnés « à n'importe quel moment du stage » y compris dans sa phase de préparation. Il fallait donc penser une dynamique de soutien qui réponde à cette attente. C'est pourquoi, après une année de fonctionnement en « accompagnement de stage classique », j'ai conçu un dispositif de formation à distance dont l'intérêt était de donner au formateur-accompagnateur, la possibilité de réduire le délai de réponse tout en améliorant la qualité de la réponse attendue, grâce à l'usage du réseau Internet.

Description du nouveau cadre de fonctionnement : modalités de mise en œuvre

La formation FADIR a concerné, dans un premier temps, quatre puis neuf apprenants et s'est déroulée sur trois sessions de stage de trois semaines, dans chacun des cycles d'apprentissage de l'école primaire.

Comme pour l'accompagnement « classique », la finalité du projet était d'aider les professeurs des écoles stagiaires à préparer, exécuter et exploiter leur stage en responsabilité mais l'aide était, cette fois-ci, développée à partir du réseau Internet. Le but pour les PE2 était de s'organiser et de mutualiser les tâches de préparation et de mise en œuvre d'activités pédagogiques à partir d'une plate-forme de formation à distance, Acolad (Apprentissage collaboratif à distance), accessible à l'adresse suivante : <http://acolad.univ-reunion.fr>.

FADIR fut donc instrumenté par des outils de soutien synchrone (le tchat) et asynchrone (la messagerie électronique, le forum de discussion, le système de gestion des travaux).

La description du dispositif en annexe met en évidence un tutorat réactif et proactif respectant les dynamiques de soutien du juste à temps (au moment où le problème se pose) et du juste ce qu'il faut (ne donner que les éléments nécessaires et suffisants pour résoudre le problème). Elle met également en exergue un scénario pédagogique¹ itératif chronologique basé sur une répartition des activités en quatre temps (avant la prise de contact avec la classe,

1. Le scénario pédagogique est composé du scénario d'apprentissage et du scénario d'encadrement. Le scénario d'apprentissage définit les activités et leur articulation. Le scénario d'encadrement définit la répartition des rôles et des fonctions d'encadrement ainsi que les modalités d'intervention du tuteur à distance (Quintin, Depover & Degache, 2005).

entre la prise de contact et le début du stage, pendant le stage et après le stage). Des ressources étaient accessibles en ligne et des activités étaient prescrites par le tuteur pour préparer le travail de classe, en fonction des avancées de chacun. Un bilan terminait la session de stage.

Toutes les activités d'apprentissage à l'exception des bilans, se sont effectuées à distance via Internet et ont bénéficié d'un encadrement assuré par l'unique enseignant-tuteur que j'étais.

Du cadre de fonctionnement aux usages du dispositif

Les évaluations du dispositif après chaque session ont permis de faire évoluer le cadre de fonctionnement par rapport aux usages établis par les acteurs. Des avantages et des inconvénients ont été relevés.

a) Avantages et inconvénients du point de vue des apprenants

Ce cadre de fonctionnement étant nouveau, il était important de le soumettre aux apprenants stagiaires pour évaluation. Les éléments d'analyse ont eu pour base une grille d'évaluation du dispositif, un questionnaire ouvert et un carnet de bord. Dans son ensemble, le dispositif a été bien accueilli et l'enseignement à distance a été apprécié par huit des neuf apprenants.

	Avantages / Points positifs	Inconvénients / Points à travailler
Evaluation globale du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> - Formation plus individualisée qu'en présentiel. - Suivi quotidien et à domicile. - Archivage des discussions pouvant servir de référentiel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence physique du tuteur. - Problèmes de connexion.
Utilisation de la plateforme	<ul style="list-style-type: none"> - Pas besoin d'un niveau de connaissance avancé de l'outil informatique pour travailler sur la plateforme. - Prise en main et accès faciles. - Grande lisibilité de l'interface de navigation. - Mise à disposition d'un manuel de l'étudiant. - Réunions synchrones régulières. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fenêtre de <i>chat</i> trop petite sur Acolad version Linux de l'Université de la Réunion qui rend difficile la conversation et son suivi. - La messagerie de la plateforme n'étant pas fonctionnelle, utilisation des messageries personnelles. - Difficultés de navigation ou défaut de connexion par moments.

Réponses juste à temps et juste ce qu'il faut du tuteur	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité des ressources mises à disposition. - Interactivité et individualisation de la formation. - Temps d'apprentissage suffisant pour atteindre les objectifs. - <i>Feed-back</i> du tuteur sur les productions dans un délai de 24 heures. - Mutualisation du travail de préparation. - Possibilité d'exposer à tout moment ses difficultés mais aussi ses réussites. - Conseils presque immédiats du tuteur pour des problèmes survenus le jour même en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se rendre toujours disponible pour les réunions synchrones. Solution trouvée : mise en place de permanences tutorales + rendez-vous <i>chat</i> individuels à partir de la 2^{ème} session de stage.
--	--	--

b) Avantages et inconvénients du point de vue du tuteur à distance

En ce qui concerne le tuteur à distance, les éléments d'analyse ont eu pour base une grille d'évaluation du dispositif et un questionnaire ouvert. Là aussi, le dispositif de formation à distance a été apprécié dans son ensemble.

	Avantages / Points positifs	Inconvénients / Points à travailler
Evaluation globale du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> - Grande flexibilité de l'organisation spatio-temporelle des temps de formation. - Possibilité d'organiser des réunions synchrones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forte charge de travail et grande disponibilité pendant le stages. - Lien social difficile à instaurer lors de la 1^{ère} session de stage car la communication à distance est différente de celle qu'on connaît en présentiel. Nécessité d'utiliser des émoticons dans le second stage, mais cela n'a pas toujours suffi.

Utilisation de la plate-forme	<ul style="list-style-type: none"> - Plate-forme facile d'accès avec navigation simple. - Manuel d'utilisation de la plate-forme mis à disposition. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les fonctionnalités de production, de communication et d'organisation de la plate-forme n'ont pas été utilisées de manière optimale.
Réponses juste à temps et juste ce qu'il faut du tuteur	<ul style="list-style-type: none"> - Individualisation de la formation. - Interactivité dans la formation (ressources et communication). - Différenciation des stratégies d'apprentissage des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envisager d'autres scénarios quand l'informatique ne fonctionne pas. - La trace écrite implique une responsabilité plus grande dans les réponses que l'on fournit. - Mise en place d'un journal de bord de l'apprenant comme outil métacognitif - Utilisation d'un forum de discussion.

Conclusion et perspectives

Le cadre de fonctionnement de l'accompagnement de stage tel qu'il a été mis en œuvre dans le dispositif FADIR offre un nouveau paradigme de formation pour les professeurs des écoles stagiaires. Il est très intéressant de travailler à partir d'une plate-forme de formation à distance mais cela nécessite des compétences bien spécifiques chez l'apprenant comme chez le formateur-tuteur à distance. Ici, la dynamique du juste à temps et du juste ce qu'il faut, imposée par le concepteur, oblige à penser l'action du tuteur dans un contexte approprié pour garantir un soutien effectif et efficace des apprenants. Comment le tuteur y parvient-il ? Ce sera l'objet d'un prochain article.

J'ai l'espoir de reprendre le processus de dissémination de FADIR en 2006-2007 sur la base du volontariat. Il s'agirait alors de recruter et former d'autres tuteurs pour qu'un plus grand nombre de Professeurs des Ecoles stagiaires de l'IUFM de la Réunion puisse tirer avantage d'un accompagnement de stage à distance via Internet.

Bibliographie

FLICHY Patrice (2003), *L'Innovation technique*, Paris, La Découverte, collection « Sciences et société » (1995).

QUINTIN Jean-Jacques, DEPOVER Christian, DEGACHE Christian (2005), « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance » accessible à l'adresse suivante : <http://archiveseiah.univ-lemans.fr>.

Annexe : Le scénario pédagogique de « FADIR »

	Tutorat en ligne			Tutorat en présentiel
	Temps 0	Temps 1	Temps 2	Temps 3
	Avant la prise de contact	Entre la prise de contact et le début du stage	Pendant le stage	Bilan de fin de stage
SR 1		Du 13 au 31/10/2003	Du 03 au 22/11/2003	Du 24 au 28/11/2003
SR 2		Du 02 au 13/02/2004	Du 16/02 au 06/03/2004	Du 22 au 26/03 2004
SR 3		Du 19 au 30/04 + du 10 au 14/05/2004	Du 17/05 au 05/06/2004	Du 07 au 11/06/2004

Modalités de travail	<p>Identification des demandes à formuler aux titulaires des classes → JCQF</p>	<p>Exploitation des informations recueillies par les stagiaires pour préparer le travail de classe, spécifique à chacun en fonction des différents cycles et par rapport aux besoins identifiés de chaque apprenant → JAT et JCQF</p> <p>Mise en ligne de ressources pédagogiques en fonction des demandes → JAT et JCQF</p> <p>Collaboration et communication à distance pour une présentation en ligne par les stagiaires du travail de préparation de classe (cahier-journal, programmations, progressions, fiches pédagogiques, projet de classe, emploi du temps...) → JAT et JCQF</p> <p><i>Feed-back</i> du tuteur sur les productions individuelles dans un délai de 24 heures. → JAT et JCQF</p>	<p>Communication synchrone et/ou asynchrone entre les PE2 et/ou avec le tuteur pour lisser les points qui posent problème et envisager des réponses ensemble. → JAT et JCQF</p> <p>Feed-back du tuteur sur les productions dans un délai de 24 heures. → JAT et JCQF</p> <p>Mise en ligne de ressources pédagogiques en fonction des demandes si besoin → JAT et JCQF</p> <p>Mise en ligne par le stagiaire des rapports de visites des formateurs (CPC, EMF et PIUFM) en vue de l'exploitation du stage.</p>	<p>Analyse des rapports de visites</p> <p>Bilan du stage</p> <p>Bilan du fonctionnement de l'Accompagnement de stage à distance.</p>
----------------------	--	---	--	--

Estimation heures	<p>Synchrone ≈ 1h. pour le groupe de stagiaires → JAT</p>	<p>Synchrone ≈ 30'/stagiaire/ semaine sur 2 semaines (plus si besoin) à raison de 10' à 15' par rendez-vous <i>chat</i> → JAT</p> <p>Asynchrone = <i>Feed-back</i> du tuteur sur les productions + synthèses des rendez-vous synchrones → JAT et JCQF</p>	<p>Synchrone (à partir de 18h. 30) = rendez-vous <i>chat</i> (15' à 30' maxi/stagiaire) + permanences tutorales (30' maximum) une fois sur deux (lundi, mardi, mercredi, jeudi et vendredi) sur les trois semaines de stage. → JAT</p> <p>Asynchrone = Feed-back du tuteur sur les productions + synthèses des rendez-vous synchrones → JAT et JCQF</p>	<p>Présentiel = 4h. pour le groupe d'apprenants</p>
--------------------------	---	---	---	--

NB. Dans le tableau, JAT signifie « juste à temps » et JCQF « juste ce qu'il faut ».

Mutualisation et mémoire collective ?

Christiane Espéret

Cet exposé présente le témoignage de pratiques de mutualisation en PE1 et PE2 sur deux plateformes numériques, QuickPlace et BSCW au cours de ces trois dernières années. À partir de la mise en œuvre de ces pratiques, les intérêts et les limites de la mutualisation sur ces plates-formes sont dégagés.

I. Les pratiques de mutualisation

Dans le cadre des modules de sciences de la vie et de la terre (SVT), avant l'ère des plates-formes, les formateurs SVT pratiquaient déjà une mutualisation des travaux demandés aux stagiaires PE2 sous forme « papier » puis sous forme de CD, qui était réalisée en fin d'année.

Au cours du module SVT, les stagiaires PE2 doivent préparer par binôme des présentations de leçons à une classe de l'école primaire, sur les différents chapitres et cycles ; ces préparations sont exposées à leurs collègues, analysées puis validées après correction. À la fin du module, ces travaux sont mutualisés et constituent, d'une part, une mémoire collective du module, d'autre part, une base de données dans laquelle les stagiaires devenus enseignants en charge d'une classe puisent des idées.

Avec les plates-formes QuickPlace puis BSCW, j'ai étendu les mutualisations à la préparation au CRPE, donc avec les PE1. Pour chaque séance du module SVT, les candidats trouvent sur la plate-forme, d'une part, le cours, d'autre part, un sujet d'entraînement au concours. Les thèmes des sujets sont répartis entre les candidats en début d'année. À chaque cours, un candidat expose en un temps limité (10 minutes) la partie didactique du sujet qu'il a traité ; celle-ci est analysée immédiatement, des conseils sont donnés et une correction lui est demandée. Les exposés ainsi corrigés sont mutualisés sur la plate-forme, non seulement entre les étudiants du même groupe, mais aussi avec les étudiants de mes autres groupes, et même avec les étudiants de l'année précédente lorsque j'ai utilisé QuickPlace deux années successives, de 2003 à 2005.

En 2005-2006, BSCW a remplacé QuickPlace et le concours a changé de forme. Les PE1 option « sciences » majeure sont inscrits sur la plate-forme ainsi que les aides-éducateurs. Les PE1 option « sciences » mineure ne sont pas inscrits car, n'ayant pas de partie didactique au concours, ils n'ont pas de travaux à mutualiser.

II. Intérêts de la mutualisation sur les plate formes numériques

Pour tous, la mutualisation est un partage du travail et constitue une ébauche de travail en équipe, chacun pouvant apporter des éléments lors de l'analyse des exposés.

Chaque participant bénéficie du travail de ses collègues et les fait bénéficier de son travail.

La valorisation du travail de chaque étudiant ou stagiaire par sa mise en ligne et sa mise à disposition de tous est une source de motivation.

Pour les PE1 option majeure, la présence du cours sur la plate-forme avant la séance permet aux candidats de s'informer sur le sujet, de l'imprimer s'ils le souhaitent, ce qui n'est pas obligatoire, le cours étant polycopié et distribué. Environ 8 à 10 candidats sur 36, soit autour de 25 %, ont imprimé leur cours avant la séance.

En cours d'année, les PE1 option mineure, non inscrits sur la plate-forme ont demandé les polycopiés du cours avant la séance pour le préparer : ils se sentent « submergés » de connaissances disciplinaires dans un domaine qu'ils maîtrisent mal le plus souvent. L'utilisation de la plate-forme semble donc justifiée pour eux aussi, en dehors de la mutualisation et, l'année prochaine, je les inscrirai.

La mutualisation est source de richesses : richesse de la banque de données ainsi constituée, et richesse des différentes façons de traiter un même sujet, puisque les exposés pour les PE2 ou les corrigés pour les PE1 de deux groupes ou plus sont disponibles pour tous.

La qualité des documents est meilleure qu'avec des photocopies : ils sont en couleur.

Les documents sont faciles à récupérer, et à modifier : les images insérées peuvent être redimensionnées, mises en page de façon différente, directement sur l'ordinateur. Ainsi, des PE1 ont utilisé des images redimensionnées du cours pour une leçon de sciences pendant leur stage d'observation.

L'ensemble des cours, des sujets d'entraînement et des travaux mutualisés est disponible à tout moment, à partir d'une connexion Internet.

III. Les limites de la mutualisation sur les plates-formes numériques

Au niveau des étudiants et des stagiaires, la première limite me semble être, comme sur Internet, la gestion de la quantité de données : s'il est intéressant d'avoir une diversité de points de vue, il est aussi nécessaire, pour un jeune enseignant, d'être capable d'effectuer des choix et de garder une part d'autonomie et d'investissement personnel dans ses préparations ou, pour un

candidat au concours, dans la composition des épreuves. En effet, une dérive de la mutualisation serait d'aboutir à une paresseuse reproduction.

Une deuxième limite est la durée de l'accès à la plate-forme numérique, qui est limitée à l'année de formation en IUFM. Les travaux mutualisés doivent être téléchargés sur l'ordinateur pour être conservés ; l'aspect dynamique de ce mode de travail n'est pas encore réinvesti au delà de la formation.

Au niveau du formateur, la gestion de la quantité de données se traduit par un important travail d'acquisition de données numériques en amont du cours.

Les cours aussi bien que les sujets d'entraînement en PE1 sont fondés sur l'exploitation de documents. L'usage intensif de documents prélevés dans les manuels ou sur Internet pose le problème des droits de propriété.

Les plates-formes étant conçues pour un travail coopératif et collaboratif, il est possible de modifier les documents, ce qui pose le problème de leur vulnérabilité selon les droits qu'on accorde aux participants. Par exemple, sur QuickPlace, un participant qui a des droits « d'auteur » peut déposer des documents dans une salle mais a aussi le droit d'en effacer. Il est indispensable de définir des documents référents.

La plate-forme QuickPlace est d'une lenteur exaspérante, à l'ouverture et encore plus au téléchargement. C'est pour cette raison que je l'ai remplacée par BSCW.

Enfin, la mise en ligne de l'information s'accompagne d'un transfert des frais d'impression de l'institution vers l'individu, ce qui n'est pas négligeable pour des PE1.

En conclusion, la mutualisation avec les plates-formes numériques est devenue plus qu'une simple collecte annuelle des travaux des stagiaires. Au niveau du temps, la base de données se construit régulièrement, tout au long de l'année, ce qui permet une gestion étalée. Elle est souple d'utilisation, il n'est pas nécessaire d'imprimer tous les documents, et ceux-ci sont de bonne qualité, faciles à récupérer et à modifier. Pour les PE1, les travaux mutualisés sont associés aux sujets d'entraînement mais aussi en étroite relation avec les documents de référence que sont les cours, ce qui constitue un ensemble rigoureux.

Débat

Questions :

- Est ce gênant que les étudiants aient le cours avant ? Dans ce cas ils risquent de ne plus avoir d'attente pendant le cours.
- Comment gérer le cours si les étudiants l'ont déjà ?

Réponse : J'utilise d'autres supports, des objets réels et non représentés, manipulations, expériences, diapositives, films ou documents différents pour le cours, en utilisant les mêmes notions pour les interpréter. Le cours déjà préparé permet de conserver une approche fondée sur le concret, l'explication, malgré le volume horaire réduit de la formation.

Questions :

- Est-ce qu'on ne va pas vers une surdocumentation ?

- La reproduction à l'identique d'une leçon réalisée en atelier et mise sur BSCW lors d'une visite ou d'une qualification pose le problème de la conception des leçons : où est la touche personnelle ?

Réponse : ce sont deux limites que je relève à la mutualisation et à l'utilisation d'Internet. Je me pose la question de l'apprentissage de cette gestion de la surdocumentation : est-il possible ?... nécessaire ? Comment ?

Des utilisations d'une plate-forme sont envisageables aussi entre enseignants :

- en formation continue, pour continuer le travail entre les rencontres régulières ;

- en groupe de recherche, par exemple dans le cadre d'une recherche proposée par une collègue dans le PAF.

Questions techniques :

- Comment inscrire des stagiaires venant de groupes de référence différents ?

Réponse : C'est possible en utilisant le code du groupe de référence auquel on ajoute « sc », par exemple, pour le groupe « sciences ».

- Est-ce qu'on peut créer soi-même une plate-forme, demande une enseignante de lycée ?

Réponse : non. C'est une structure compliquée. Par contre, il existe une plate-forme sur Yahoo, on peut s'y inscrire et disposer d'un espace privé limité sur Internet (environ 100 Mo).

Qu'appelle-t-on l'autoformation ? On l'entend généralement comme l'action de se former en dehors du cadre institutionnel de la classe, et la plupart du temps, on sous-entend l'usage d'ordinateurs. Dans ce cadre, on trouvera un certain nombre de logiciels qui permettent aux étudiants par exemple, souvent aux adultes d'apprendre une langue étrangère par leurs propres moyens (il s'agit là d'un créneau commercial fructueux). Dans les universités, il n'est pas rare d'équiper des salles d'ordinateurs, dans lesquelles on met à la disposition des étudiants les logiciels d'apprentissage de langue et il leur appartient d'en faire l'usage qu'ils souhaitent. Sauf que nous sommes loin, alors, de l'autoformation. À l'instar de l'enseignement dit « en présentiel », l'autoformation requiert des orientations précises. Si elle a pour avantage de permettre à l'étudiant d'adapter son apprentissage à ses propres difficultés, à son propre rythme, elle suppose qu'un guide puisse aider l'étudiant dans cette démarche. Encore faudrait-il que ce dernier puisse s'autoévaluer, par exemple ! Encore faudrait-il aussi que les enseignants soient formés à ce changement important dans leur pratique car, selon Monique Linard, les TIC :

« obligent le formateur à infléchir son rôle de seul dépositaire du savoir à guide, organisateur et méthodologue des conditions de production par chacun de sa connaissance. Le formateur doit apprendre lui aussi à collaborer et à accompagner l'apprenant sur la voie de l'autonomie »¹.

Or, dans la plupart des cas, on considère que les seuls ordinateurs et leurs programmes suffiraient à faire des étudiants linguistes. Cet échec de l'université dans cette démarche (essentiellement guidée par des raisons financières) m'a fait réfléchir sur l'emploi des nouvelles technologies dans mes activités d'enseignement. Si je les utilise en permanence, cela ne signifie pas que ce soit avec pertinence. C'est sur l'emploi de ces NTE que je voudrais réfléchir, sur leurs limites, mais aussi sur leur nécessaire accompagnement. Je verrai, pour finir, en quoi elles ont modifié, semble-t-il, la relation avec les étudiants.

Je reprendrai à mon compte certaines affirmations de Monique Linard qui nous avertit : « Les TIC sont à prendre pour ce qu'elles sont : des instruments techniques de traitement d'information. Elles modifient nos conditions de production et d'accès aux objets de la connaissance : elles ne la créent pas. »

1. « Atelier de connaissance : rôle du formateur » (Monique Linard, Paris X), http://www.canalu.fr/canalu/affiche_programme.php?programme_id=765396.

Autrement dit, « les TIC peuvent accompagner cette activité, elles ne peuvent pas s'y substituer. »²

Quels étudiants ?

Je m'adresse pour l'essentiel à des étudiants PLC1, préparant le CAPES d'espagnol. Ceux-ci ont généralement une maîtrise, ou ont au moins suivi les cours de maîtrise mais n'ont pas forcément rédigé leur mémoire. Cela a une incidence autre qu'académique : ils ne maîtrisent pas toujours l'outil informatique. Je leur demande toujours en début d'année de me fournir leur adresse électronique et certains ne l'ont pas ou ne la connaissent pas, preuve qu'ils ne font pas un usage assidu des machines (qui, la plupart du temps, on le sait, servent à l'échange de *mels*). Comme ils auront besoin de maîtriser l'informatique dès la 2^e année (PLC2) et dans leur travail, je n'ai guère d'état d'âme à les pousser à utiliser cet outil.

J'intervenais également en licence à la faculté des Lettres et j'ai constaté à peu près le même phénomène : les étudiants n'utilisent pas beaucoup les ordinateurs.

L'adresse électronique des étudiants PLC1 me permet de leur diffuser rapidement toute information d'ordre administratif par exemple. Mais pas seulement : grâce à elle, je vais leur faire parvenir chacun des cours qui sont plus ou moins rédigés. Aux étudiants de licence, on le verra plus loin, je diffuse les cours des questions qui demeurent au programme du CAPES l'année suivante (la moitié change tous les ans).

Quelles TIC ?

En réalité, il n'y a pas d'interactivité dans mon cas. Envoyer les cours par courrier électronique revient à peu près au même que distribuer des cours sur support-papier, tels les anciens polycopiés. La différence est la rapidité et la commodité de l'envoi (pour peu que les adresses fournies soient correctes, que les serveurs ne soient pas en panne, que les boîtes des destinataires ne soient pas pleines, etc.)

Utilisation

Du fait que les questions du CAPES restent au programme pendant deux ans, je suis amenée à faire deux utilisations des mêmes travaux. Je ne vois pas l'intérêt de relire les mêmes notes que l'an passé. Il me faut donc réfléchir à l'organisation du cours chaque année, et à l'incidence sur ces derniers de l'envoi préalable des cours. Ce dernier étant réalisé en mai, je peux attendre

2. Monique Linard, article cité.

qu'en août les étudiants aient au moins lu une fois les cours qu'ils ont reçus. Il faut néanmoins savoir qu'ils avaient été envoyés avec cette seule consigne : les cours ne devaient pas servir à caler les meubles de la chambre universitaire mais devaient être lus et « sus ». Encore faudrait-il savoir ce que signifie « savoir » !

Comment utilisè-je ces cours la 1^{ère} année :

Je fais l'exposé du cours théorique et je pratique des analyses de textes, en littérature comme en civilisation. Les textes correspondent, à chaque séance, au thème abordé en cours magistral.

Les étudiants savent qu'ils auront le cours. Ceci les rassure. Même s'ils continuent à prendre des notes, ils savent qu'ils peuvent être plus sélectifs, plus attentifs aussi à ce qui rend irremplaçable un cours en présentiel [?] (la voix, les insistances particulières de l'enseignant). Le cours est globalement plus interactif, mais ils savent aussi qu'il ne correspond jamais exactement aux notes qu'ils reçoivent (généralement le soir même, au plus tard dans la semaine). La première fois que j'ai fait cette expérience, j'ai donc annoncé qu'ils auraient les notes du cours par courrier électronique et qu'ils pouvaient ne noter que très peu de choses et, du même coup, intervenir plus facilement. Nous pourrions ouvrir certains débats. Or, j'ai vu une étudiante prendre beaucoup de notes, autant qu'à son habitude. Quand je lui ai demandé pourquoi, elle m'a répondu que si ce n'était pas son écriture, elle ne parvenait pas à apprendre. Chacun est donc libre de faire de ce support ce qu'il souhaite.

Comment utilisè-je ces cours la 2^{ème} année

Les étudiants ont déjà le cours ; certains redoublent, d'autres arrivent mais reçoivent par *mail* en mai-juin le cours qu'ils suivront l'année suivante. Je l'ai expliqué à la rentrée, ils doivent l'avoir lu, et cette année-là, on ne fera que du traitement de l'information, à travers l'analyse de documents (histoire et littérature). Comme il faut laisser un peu de temps aux étudiants pour « digérer » 150 pages de notes (c'est le cas d'un cours, un autre fait à peu près 50 pages), j'assure les premières heures de cours en essayant de synthétiser les notes de cours qu'ils ont reçues en insistant sur différents points et par le biais de l'analyse de documents. Je fais donc une introduction (non rédigée celle-là) dans laquelle je reprends un certain nombre de points qui me paraissent essentiels. Enfin, une séance complémentaire (hors de l'horaire de cours) est consacrée aux questions, en fin de préparation de l'écrit. Autrement dit, cette année-là, ils sont « seuls » face aux notes de cours puis confrontent leur savoir aux autres et dans une mise en application à travers la lecture de documents. Je ne peux pas dire qu'ils aient pourtant beaucoup

participé lors des séances d'analyse de documents alors que je m'attendais à une plus grande participation. Or, je pense qu'il aurait fallu donner des orientations aux étudiants : sur quoi devaient-ils porter une attention particulière ?

Une des mises en œuvre consiste à faire faire des travaux de groupes, des exposés, en constituant des entités sur la base d'un redoublant et de deux « nouveaux ». Ils doivent ainsi partager leur questionnement. Au-delà de l'aspect relationnel important (en particulier dans la préparation d'un concours), j'en attends aussi une mise en commun des questionnements de chacun. Il me semble que cela a bien fonctionné. Une obligation s'ajoute à leur travail : ils doivent rendre compte de la lecture d'autres sources que mes cours et éventuellement les confronter aux cours reçus par *mail*. Ceci m'a paru plus fructueux et a eu également une conséquence extra-académique : la « mayonnaise » entre les étudiants a été réalisée. La réunion des anciens et des nouveaux a permis une vraie cohésion du groupe. Certains étudiants m'ont dit combien cette année leur semblait particulièrement agréable sur le plan relationnel. Cet aspect me paraît fondamental l'année de préparation d'un concours.

En quoi les TIC apportent-elles quelque chose aux étudiants?

La rapidité de la réception de l'information, des notes de cours, des corrigés de devoirs, etc., la commodité – un *mail* suffit pour envoyer un fichier à 80 personnes si nécessaire – sont un atout indéniable. Mais cette rapidité et cette commodité ne sont là qu'un atout matériel. Je constate que l'étudiant n'apprend pas plus vite pour autant... Et comment le pourrait-il ?

Autre aspect : le travail en commun est plus important. Les liens se nouent, les savoirs se « mutualisent », l'esprit « concours » s'atténue. Cela me paraît indispensable.

Qu'est-ce que cela modifie dans le positionnement de l'enseignant ?

Ce qui est sûr, c'est que le cours de l'enseignant ne devient plus ni « mystérieux », ni « sacré ». Il n'y a pas détention d'un savoir qui serait mis à distance entre les étudiants et l'enseignant. Personnellement, cela me paraît une bonne chose. La relation à l'étudiant s'en trouve, à mon sens, facilitée car la proximité est plus grande. Cela me paraît d'autant plus important dans le cadre de la préparation d'un concours où les facteurs psychologiques entrent en ligne de compte. Il m'est plus facile de les aider individuellement, de les encourager, et le fait est que, pour la première fois, la totalité des étudiants inscrits cette année étaient présents au concours blanc de janvier. Ils ont gardé une motivation jusqu'au terme de cette préparation de l'écrit et, je le sais,

viennent en cours avec plaisir. Prendre du plaisir à étudier une année de concours est absolument fondamental.

Cela oblige, en revanche, à un renouvellement permanent (impossible de répéter, pourquoi leur dire ce qu'ils ont déjà en note ?), ce qui, en soi, n'est pas une mauvaise chose. Pas de savoir « définitif ». Mais cela signifie aussi beaucoup de travail de la part de l'enseignant. Nous sommes loin de l'enseignant et de « ses fiches jaunies ». Non seulement nous devons nous remettre en question mais revoir notre rôle auprès des étudiants. Cette démarche me paraît également importante quand l'enjeu de la préparation est l'obtention d'un concours... « d'enseignement ».

Mais, du même coup, se crée une sorte de dépendance à ces cours. Lorsqu'il n'est pas possible de leur fournir des notes par *mail*, ils paniquent et ne savent plus prendre leurs propres notes car ils ont peur de perdre le moindre mot. Ils ne savent plus sélectionner, hiérarchiser. Là où je croyais développer leur autonomie, j'ai l'impression de l'avoir diminuée et d'avoir augmenté une dépendance au cours. L'autoformation telle que je l'ai conçue ne permet pas de développer l'esprit de synthèse, la capacité à hiérarchiser les priorités et l'information, me semble-t-il. Il manquait des consignes de lecture, ce que je mettrai en œuvre lors de mes prochains envois en mai, pour les futurs étudiants de CAPES.

Paradoxalement, c'est dans la relation humaine que les TIC ont modifié quelque chose...

Construction des interactions langagières dans un tutorat à distance

Thierry GAILLAT

Depuis maintenant plus de deux décennies, les nouvelles technologies permettent de développer des approches de formation ou d'accompagnement singulières. Elles se distinguent, de par le média qu'elles utilisent, des situations en présentiel et s'inscrivent dans ce que l'on nomme communément l'e.formation. Ainsi dans un tel cadre, l'outil informatique, parmi les diverses applications qui sont les siennes, permet le développement de tutorats à distance suivant des formes très variées :

- tutorat anonyme ou non ;
- tutorat direct ou différé ;
- tutorat contractualisé dans un cadre de suivi ;
- tutorat exprimé par le biais de supports de communication variés (mél, *chat*, forum, téléphone...) utilisant l'oral ou l'écrit, ...

Des interactions, qui bien que s'inscrivant pour chacune d'entre elles dans une mission du même ordre, à savoir tutorer, se développent en adéquation avec les modalités de fonctionnement de ces différents tutorats.

Ainsi, un tutorat différé – une question est posée et une réponse est donnée quelques heures plus tard – n'opère pas sous les mêmes contraintes qu'un tutorat en direct.

Le fait de connaître l'interlocuteur auquel on s'adresse – utilisateur ou tuteur – engendre des rapports qui s'inscrivent dans un rapport plus personnel – voire affectif – au sein de l'échange qui s'instaure. Dans le même esprit, si le tutorat se développe en terme de relation de suivi, la qualité des échanges est différente de celle issue d'un échange occasionnel.

Enfin, si le tutorat se fait oralement – par téléphone ou liaison Internet vocale – sous une forme qui s'apparente davantage à une conversation, les paramètres interactionnels qui entrent en jeu (la voix et ses caractéristiques, la négociation...) ne sont pas les mêmes que ceux qui transparaissent au sein d'une trace écrite.

Quoiqu'il en soit, quel que soit sa forme, le tutorat à distance met en présence des interactants amenés à échanger dans un espace formel différent de ceux qui sont les leurs habituellement. L'articulation des questions/réponses qui se construit s'en trouve alors plus ou moins modifiée et nécessite, tant au niveau de la question que de la réponse, une formalisation qui ne s'inscrit pas

dans le schéma classique des interactions langagières, où la négociation est au fondement même de l'échange.

L'objet de cette courte étude est d'essayer d'identifier les usages et stratégies mis en place par les partenaires du tutorat pour permettre à l'interaction de se développer de manière efficiente, en rendant la « distance » propre à un tel dispositif la moins pénalisante possible à l'objet du tutorat auquel elle est associée.

Afin d'illustrer ce propos, nous nous appuyons sur l'expérience de tutorat à distance mise en place au sein du campus numérique TFL¹ et développée en particulier sur l'académie de la Réunion depuis plus de deux ans.

Après avoir présenté rapidement le cadre et les modalités de fonctionnement de ce tutorat, nous nous intéresserons aux différents interactants en présence, nous penchant plus particulièrement sur leur production – questions/réponses – essayant d'identifier ce qui les caractérise dans leur forme et dans leur visée.

À partir des données observées, nous essaierons, au final, d'établir les modalités d'un tutorat bien maîtrisé dans un tel cadre, et présenterons les incontournables qu'il nous paraît essentiel qu'intègrent :

- d'une part, les utilisateurs² dans la construction de leurs questions, afin que celles-ci offrent des possibilités de réponses concrètes ;
- d'autre part, les tuteurs dans la rédaction de leurs réponses, afin de rendre l'échange tutoral efficient, dans le sens où les propositions formulées sont compréhensibles et exploitables par ceux qui les reçoivent.

I. Le tutorat TFL

A. Le campus numérique TFL

Dans le cadre du dispositif de lutte contre l'illettrisme, l'Université Paris V, en collaboration avec l'académie de Créteil et le CNED³, a développé ce qu'elle définit comme un campus numérique⁴. Celui-ci, au-delà des ressources théoriques, pédagogiques et méthodologiques qu'il offre autour de l'apprentissage de la lecture, permet aux personnels disposant d'un code

1. Télé Formation Lecture.

2. Nous emploierons le terme « d'utilisateur » tel qu'il est mentionné sur le site TFL, au sens de celui qui utilise l'espace « tutorat » pour poser une question.

3. Centre national d'enseignement à distance.

4. À considérer comme une « université en ligne » :

<http://www.uvp5univ-paris5.fr/TFL>.

d'accès de bénéficier d'un tutorat à distance. Ainsi, des enseignants du 1^{er} degré – titulaires ou en formation initiale – peuvent poser des questions en rapport avec l'objet du tutorat, et espèrent des réponses formulées par des tuteurs repérés comme tels, tuteurs issus du même corps professionnel.

Parmi les académies ayant intégré le dispositif, la Réunion entame sa troisième année de fonctionnement. S'est ainsi constituée au fil des ans une équipe de tuteurs⁵ répartis sur toute l'île. Cette équipe, lors d'une permanence hebdomadaire⁶, prend en charge les questions posées par les utilisateurs potentiels et y répond dans le cadre qui lui a été défini.

B. Le cadre de fonctionnement du tutorat TFL

Le forum privé au sein duquel s'établit le tutorat répond aux règles de fonctionnement suivantes⁷ :

- « garantie de l'anonymat pour toute personne posant une question : les utilisateurs doivent pouvoir poser une question en toute confiance » ; cet anonymat est aussi de mise au niveau des tuteurs ;
- « accès libre aux questions posées par les autres enseignants et aux réponses données par les experts : la mutualisation des questions et des réponses est un aspect essentiel de ce tutorat » ;
- « délai de réponse à une question : 48 heures » ; ce délai est ramené à 24 heures pour des PE2 en stage ;
- formalisation de l'échange : question et réponses rédigées à lire à partir de l'espace « tutorat » de la Réunion ;
- « réponses apportées par une équipe de tuteurs expérimentés et reconnus pour leurs compétences dans le domaine de l'apprentissage de la lecture » ;
- réponses formulées par des tuteurs issus de la même académie que celle des utilisateurs : Des enseignants de la Réunion répondent à des enseignants de la Réunion.

Nous nous retrouvons ainsi dans un système de tutorat où :

- les utilisateurs et les tuteurs ne se connaissent pas ; ils ne correspondent qu'à travers la représentation qu'il se font de leur propre statut d'utilisateur ou de tuteur, et de celle qu'ils ont de l'autre⁸;

5. De 20 personnes initialement, le groupe est actuellement composé de 43 tuteurs.

6. Un groupe de 9 tuteurs issus des différents cycles de l'enseignement primaire – auxquels se joignent des enseignants spécialisés quand les questions peuvent concerner la partie AIS – assure cette permanence.

7. Les citations sont celles que l'on trouve sur la page d'accueil du tutorat.

8. Nous soulignerons à la suite de De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2003), que, la plupart du temps, « les représentations *a priori* et *a posteriori* qu'ont les ap-

- les places sont, par conséquent, clairement établies : il y a ceux qui ont droit de poser des questions et ceux qui y répondent, présentés aux premiers comme « expérimentés et reconnus » dans le domaine de l'apprentissage de la lecture ;

- les réponses sont données en différé (pas de négociations possibles entre la question et la réponse donnée) ;

- l'échange est réalisé à travers le cadre formel et contraignant de l'écrit, dans un temps imparti ;

- les réponses sont données par des pairs qui connaissent le terrain professionnel des utilisateurs.

Nous sommes ici dans le cadre d'une communication asynchrone, à voir comme une adaptation différée à autrui. Ce type de communication et les situations d'interactions fonctionnelles qu'elle développe – de nombreux travaux l'ont montré (exemple : Navarro, 1998) – engendre des modifications cognitives, notamment dans la façon d'appréhender un dialogue, un échange avec autrui. Ainsi, de nombreux éléments de la sémiotique interactionnelle propre aux échanges conversationnels oraux tels que ceux décrits par Kerbrat-Orrechioni (1990, 1996) n'apparaissent pas dans cette forme tutorale. De multiples paramètres situationnels si importants en présentiel ne sont plus présents (paramètres kinésiques, proxémiques, para-verbaux, biographiques...) et ne peuvent servir d'appui à la compréhension des échanges.

II. L'utilisateur et ses questions

A. De « se questionner » à « questionner »

Aller dans un espace d'expression tel qu'un tutorat à distance est un acte fortement impliquant parce qu'inhabituel. Cela relève d'une démarche personnelle – que nous qualifierons de « volontariste » – nécessitant non seulement de partir d'une réalité professionnelle problématique, mais surtout de la reconnaître comme telle. Cela équivaut en premier lieu à se mettre dans une position qui relève de l'auto-analyse de sa pratique, auto-analyse qui intègre nécessairement différents paramètres, en particulier :

- la connaissance précise des apprentissages à développer au sein de la classe ;

- la connaissance des compétences des élèves et de leurs besoins ;

- le repérage et l'analyse des erreurs ;

prenants (les utilisateurs dans notre situation) du rôle de tuteur dans une formation à distance sont laconiques, incomplètes et évolutives ».

- l'analyse de sa démarche pédagogique personnelle.

Celui qui entre dans cette démarche se place déjà, de par les différents éléments qu'il convoque, en situation d'auto-formation. En effet, il s'interroge sur ce qui va ou ne va pas – qu'il se représente le plus souvent sous forme de constat – et tente, dans cette dynamique, de trouver les éléments de réponses nécessaires à ses interrogations en s'appuyant sur les ressources qui s'offrent à lui (ouvrages pédagogiques, ressources Internet, tutorat à distance s'il y a accès...). Dans cette dernière option, l'utilisateur qu'il devient tente alors de traduire son propre questionnement par une question écrite qu'il soumet à quelqu'un qu'il ne connaît pas.

Le chemin qu'il a à construire peut s'apparenter au schéma suivant : constat professionnel (constater) → questionnement personnel (se questionner) → nécessité de questionner autrui (demander de l'aide) → formulation de ce questionnement (questionner) → mise en forme écrite de la question (rédiger la question) → envoi de la question (se connecter).

Cette démarche est un véritable parcours avec de nombreuses étapes qui sont autant d'occasions de décourager les « questionneurs » potentiels⁹.

Ainsi, pour une partie d'entre eux – de moins en moins – le blocage se situe au niveau du rapport à l'ordinateur qui ne fait pas partie de leur univers personnel. La nécessaire utilisation d'un tel outil suffit à stopper toute velléité de poursuivre plus avant ce parcours vers l'aide en ligne.

D'autres collègues viennent sur l'espace « tutorat » suite à la première démarche de questionnement personnel, avec la ferme intention de traduire concrètement cette réflexion par une question. C'est au moment de la mise en écriture, qu'ils renoncent¹⁰. Cela résulte généralement de la difficulté à formaliser ses interrogations dans un tel cadre, mais peut aussi être la traduction d'une difficulté de perception du tuteur que l'on ne connaît pas à l'autre bout de la chaîne d'échanges.

Pour ceux qui sautent le pas, la rédaction de la question est essentielle, dans le sens où la formulation du message est le premier indice de mise en relation des interactants. Elle va enclencher – ou non – un processus d'échange tutorial qui, en fonction de ce qui sera perçu, aura une chance de

9. Nous n'oublions pas que certains collègues n'utilisent pas le tutorat TFL, du fait d'un rapport délicat avec l'outil informatique.

10. C'est la réponse la plus donnée par les utilisateurs, à la question : « Qu'est-ce qui fait que vous ne posez pas de questions ? », question que nous avons mise en débat lors de divers stages de regroupements des utilisateurs de TFL.

donner des réponses attendues. C'est le déclencheur de l'interaction. Intéressons-nous y en premier lieu.

B. Formulation des questions¹¹

1. Typologie des questionnements

Chaque problème ne s'exprime pas de la même façon : une demande de références ne nécessite pas une rédaction du même ordre qu'une explicitation de démarche. De plus, chaque utilisateur a sa propre façon de transcrire son « interrogation ». Toutefois, à partir des formulations recensées dans l'espace « tutorat » de la Réunion, une typologie de questionnements peut être dégagée.

Le plus souvent, la sollicitation est formulée sous forme interrogative : une simple question plus ou moins détaillée. Parfois, nous avons affaire à une présentation d'une situation de classe, présentation de laquelle découle une problématique, sans qu'aucune question formelle ne l'accompagne (Q.¹² 65, Q. 131...). Parfois, les deux éléments sont couplés : une exposition de situation suivie d'une question. Ce sont enfin plusieurs questions successives qui bâtissent le propos du questionneur.

2. Préoccupations traduites par les interrogations¹³

À partir du corpus observé, nous avons pu relever les principales formulations qui étaient utilisées par les questionneurs, révélatrices du type de demande qu'elles expriment :

Comment	Quel(les)	Questions diverses	Sans question formalisée	Total
59	38	46	4	147 ¹⁴

- 59 d'entre elles sont introduites par « comment » et indiquent un certain « désarroi » des utilisateurs qui souhaitent savoir comment faire. Ces questions sont à associer à des demandes de démarches ou d'organisation.

11. Le corpus utilisé pour cette étude correspond aux 137 questions posées sur les deux premières années de fonctionnement du tutorat TFL à la Réunion.

12. Q. = question.

13. Nous reprenons ici les éléments présentés dans un précédent article sur le fonctionnement et les « mots » du tutorat à distance (Gaillat, 2005, pp. 11-12).

14. Le total est supérieur au nombre de questions référencées, dans le sens où parfois plusieurs questions étaient posées dans une même référence.

- D'autres, essentiellement initiées par « que (quelles) » expriment des demandes plus précises (« quelles activités / quels jeux / quels supports / quelles questions... »), et traduisent l'expression « quoi faire ».

- Enfin, indépendamment de la formulation exprimée, c'est souvent un besoin d'être rassuré ou la nécessité d'avoir des points de repères précis qui prévaut dans les demandes des utilisateurs.

Les quelques questions qui suivent illustrent de manière significative, au travers de leurs préoccupations, les formulations que l'on retrouve au sein de l'espace « tutorat ».

Comment faire ?

« Comment apprendre à lire à un enfant non francophone ? » (Q. 4) ;
« Comment étudier une œuvre dans une classe où les élèves n'ont pas tous une aisance en lecture ? » (Q. 17) ; « Comment puis-je m'y prendre... ? » (Q. 22) ; « Comment aider un élève créolophone à améliorer son expression orale en français ? » (Q. 26) ; « Comment je peux m'organiser pour travailler... ? » (Q. 37) ; « Comment le mettre en œuvre ? » (Q. 47) ; « Comment amener des enfants à interagir entre eux ? » (Q. 48) ; « Comment mettre en place une organisation efficace ? » (Q. 55) ; « Comment faire pour corriger plus efficacement la production écrite ? » (Q. 56) ; « Comment utiliser des documentaires au CP ? » (Q. 67) ; « Comment réussir à motiver un enfant... ? » (Q. 94) ; « Comment amener les élèves de GS à structurer un récit oral à partir d'un album sans texte ? » (Q. 104) ; « Comment aborder les activités ORL au CE2 ? » (Q. 127) ; « Comment travailler sur l'affiche au CM2 ? » (Q. 130) ; « Comment travailler les substituts et les connecteurs au CM1 ? » (Q. 147)...

Quoi faire ?

« Quelles activités proposer à un non-lecteur dans une classe de lecteur ? » (Q. 5) ; « Quelles exploitations d'albums pour des enfants ne parlant pas français ? » (Q. 8) ; « Quels exercices, quels jeux pratiquer pour exercer la conscience phonologique de mes élèves en GS ? » (Q. 27) ; « Quel type de question poser aux élèves... ? » (Q. 28) ; « Quelles activités pourraient y remédier ? » (Q. 70) ; « Quels ateliers, concrètement, puis-je mettre en place pour la maîtrise de l'oral ? » (Q. 90) ; « Quelles méthodes et quelles démarches faut-il utiliser pour préparer un questionnaire d'un texte littéraire ? » (Q. 114) ; « Quelles sont les activités à mettre en place dans un atelier de lecture au CE1 ? » (Q. 154)...

Besoin de repères concrets, besoin d'être rassuré :

« Que me conseillez-vous ? » (Q. 21) ; « Doit-on procéder à des résumés de textes d'abord avant d'éventuels résumés de chapitres ? Autres suggestions ? » (Q. 61) ; « Est-il possible de faire certains affichages en majuscules et d'autres en script ? » (Q. 110) ; « Est-ce trop ambitieux ? » (Q. 71) ; « Des enfants ne connaissant pas ou peu l'alphabet, peuvent-ils réussir à apprendre à

lire ? » (Q. 74) ; « Faut-il suivre une méthode de lecture avec un non-lecteur en CE2 ? » (Q. 86) ; « Pensez-vous que je risque d'être en retard vis-à-vis des programmes du fait que je travaille en atelier ? » (Q. 57) ; « Existe-t-il une liste d'ouvrages pertinents d'auteurs réunionnais... ? » (Q. 62) ; « Je ne sais pas comment l'organiser... » (Q. 65) ; « Est ce logique de présenter cela dans cet ordre ? » (Q. 75) ; « Pourquoi une consigne lue à voix haute par le maître est mieux comprise et plus rapidement effectuée ? » (Q. 96) ; « Est-ce que je peux... ? » (Q. 109) ; « Doit-on obligatoirement étudier... ? » (Q. 125)...

3. Formulations « problématiques »

Les difficultés des utilisateurs ne se traduisent pas uniquement à travers le sujet qui les préoccupe, mais vont au-delà du contenu lui-même. Elles se révèlent au sein même de la formulation – que nous qualifierons de « défectueuse » – de l'énoncé, confirmant par là-même la difficulté qu'il y a à traduire, sous forme de questions, une réalité pédagogique problématique.

Ainsi les questions rédigées :

- peuvent être trop vagues, trop larges :

« Comment enseigner la lecture au cycle I ? » ;

« Comment mettre en place des ateliers de lecture ? » ;

« Pourriez-vous me donner une typologie des exos de lecture qui peuvent être effectués en atelier dirigé ? »

- ne sont pas explicites dans leur formulation :

« Comment un enfant non-lecteur à l'étude d'un livre de littérature jeunesse au CM1 ? » (oubli de mots) ;

« Comment remédier à des élèves qui n'écrivent pas lisiblement au cycle III ? »

« Quelles activités peut-on mettre en place pour développer le français en passant par une langue seconde ? » (non-maîtrise de certaines notions).

- ne sont pas en rapport avec l'objet du tutorat, en l'occurrence l'apprentissage de la lecture :

« Je souhaiterais disposer d'une liste de références des œuvres en éducation musicale et en arts visuels. »

« Quelle est la marche à suivre pour aborder de manière sérieuse le schéma corporel en petite section ? »

Toutes ces « formulations défectueuses » sont autant de signes des difficultés que rencontre le questionneur, difficultés qu'il faudra que le tuteur prenne en compte comme un élément complémentaire de son analyse de la situation dans laquelle se trouve l'utilisateur. Il devra, en conséquence, l'intégrer dans la rédaction de sa réponse.

Ces formulations problématiques peuvent résulter de différentes choses¹⁵ :

- d'une difficulté à cerner ce qui ne va réellement pas dans la classe ;
- de la difficulté de parler à quelqu'un que l'on ne connaît pas, en fonction de l'image que l'on se fait de lui ;
- d'une difficulté à rédiger une question (en raison du côté formel de l'échange ou de la difficulté à analyser la situation dans laquelle on se trouve) ;
- d'une notion non maîtrisée ;
- d'un besoin légitime, mais sans ressource, qui engendre un appel au secours même si l'espace dans lequel il s'exprime n'est pas en rapport (cas des questions hors champ de l'apprentissage de la lecture)¹⁶ ;
- d'une « non-application », d'un « manque d'intérêt » à travailler la rédaction des questions¹⁷.

4. Usages (stratégies ?) interactionnel(le)s

Malgré (ou peut être en raison de) ces difficultés, il est aussi intéressant de noter, chez certains collègues, la volonté d'intégrer dans leurs questionnements des usages formels propres aux situations d'échanges en présentiel. Ce sont des usages – pour certains, ce sont peut-être des stratégies ? – de prise de contact, de resserrement des liens, de personnalisation du propos, qui ont pour but de rendre la relation entre les locuteurs plus personnelle, transposant certaines règles de la sémiotique interactionnelle classique à cet usage si particulier qu'est le tutorat à distance.

Ainsi peut-on remarquer chez certains, une volonté de « briser la glace » en tentant de personnaliser leur question, soit en formalisant des termes d'adresse (« Bonjour »), soit en clôture de leur propos (« Je vous remercie pour votre réponse »), qui sont autant de stratégies formelles¹⁸ motivant l'interaction vers un échange plus personnalisé :

- adresse directe au tuteur :

« Que me conseillez-vous ? » (Q. 21) ; « Pensez-vous que je risque ?... » (Q. 57) ; « Pourriez-vous m'en indiquer un ? » (Q. 30) ; « Comment définissez-

15. Cette analyse reprend les différentes explications données par les collègues lors de stages de sensibilisation à TFL.

16. Nous avons ici une indication intéressante quant à l'apport potentiel que peut avoir un espace d'expression différent de ceux que connaît l'enseignant, et de la légitimité d'un espace tutorat indépendamment de sa forme.

17. Certains n'hésitent pas à dire lors de divers regroupements de formation, qu'ils ont la « flemme » de rédiger leur question ».

18. On peut peut-être parler ici de « stratégies de contournement », pour gommer l'aspect impersonnel du cadre du tutorat à distance de TFL.

vous "métalangue" ? » (Q. 100) ; « Pouvez-vous nous fournir ?... » (Q. 103) ; « Pouvez-vous m'apporter votre aide ? » (Q. 107) ; « Pouvez-vous me proposer des entrées autres que l'album pour l'introduire dans les trois niveaux du cycle 1 ? » (Q. 119) ; « Pouvez-vous me préciser ?... (Q. 120) ; « Quel type de démarche pédagogique me proposez-vous ? » (Q. 134) ; « Pourriez-vous me dire... ? » (Q. 149, Q. 150) ; « Pouvez-vous me conseiller ?... » (Q. 151)...

- utilisation de formules d'adresses courantes des échanges conversationnels : « Bonjour » (Q. 30, 31, 37, 153)...

- rédaction de formules de clôture :

« Merci » (Q. 30, Q. 70) ; « Je vous remercie de m'apporter une réponse » (Q. 60) ; « Merci de répondre (Q. 71) ; « Merci de votre aide » (Q. 73) ; « Je vous remercie » (Q. 106) ; « Je vous remercie de votre aide » (Q. 107) ; « Je vous remercie de me répondre » (Q. 145) ; « Merci d'avance de nous éclaircir sur ce point » (Q. 146) ; « Merci d'avance pour votre réponse » (Q. 153)...

Enfin, pour clore cette partie sur une remarque, il ne nous paraît pas incongru de considérer que le manque de formulations d'adresse et/ou de clôture (ce qui est le cas le plus courant) peut être un autre signe de l'insécurité dans laquelle se trouve l'utilisateur du tutorat à distance. En effet, face à la complexité que représente pour lui sa position au moment de rédiger dans un tel contexte, il met de côté, voire en oublie les règles élémentaires de politesse en cours lors d'un échange entre deux personnes.

IV. Le tuteur et ses réponses

A. De la difficulté de répondre

à celui que l'on ne connaît pas et qui pourtant m'a sollicité

Si la position du questionneur est délicate, nous l'avons vu, celle du tuteur ne l'est pas moins. Pour lui aussi, la situation est souvent nouvelle. Même s'il est généralement habitué à répondre à des questions dans le cadre d'actions de formation ou lors de situations d'accompagnement qu'il mène au sein de son engagement professionnel¹⁹, ce type d'échange plus distancié change profondément la donne.

Le fait de ne pas être face à l'utilisateur, d'être en situation de communication différée, oblige l'ensemble des tuteurs à développer ou à renforcer des compétences autour de l'implicite. Chacun d'eux doit essayer d'identifier, à travers la question qui lui est posée, la situation dont parle le questionneur, la

19. De nombreux tuteurs sont conseillers pédagogiques ou maîtres-formateurs et ont souvent, de par leur fonction, une pratique régulière de la formation en présentiel.

position de ce dernier vis-à-vis de cette situation (c'est-à-dire la façon dont il la perçoit), le degré de recevabilité de son apport potentiel et, en conséquence, d'imaginer une réponse écrite qui prenne en compte tout cet ensemble, le tout sans possibilité de réajustement au cours de l'échange.

On peut presque parler de compétences verbales dans le sens de l'émission et dans celui de la réception. Il y a en effet nécessité de lire, au-delà du propos transcrit dans la question, ce qui ne peut être formulé (c'est-à-dire de lire entre les lignes). Comme nous l'avons mis en avant dans la partie concernant les utilisateurs, il apparaît que les mots formulés par le questionneur ne sont pas toujours ceux qu'il aurait voulu employer.

Une autre compétence « spécifique » à la fonction de tuteur à distance est sa capacité à imaginer, sans autre appui que la question qui lui est proposée, les besoins et ce que peut ressentir celui qui est à l'autre bout de la chaîne. Le tuteur doit donc essayer d'imaginer la situation dans laquelle se trouve le questionneur, se mettre à sa place, interprétant les signes écrits qui lui sont destinés.

Pour cela, il lui faut absolument quitter sa « position d'expert en savoirs et savoir-faire à partager », position dans laquelle il puise les éléments de sa réponse, pour devenir un « expert de l'adaptation à autrui » en se décentrant de la première position. S'il ne le fait pas, il s'expose à ce que sa réponse, si claire, si structurée soit-elle, ne soit pas perçue comme telle, car trop éloignée du système de compréhension du questionneur. Il lui faut donc se mettre à la portée de celui qui demande une aide ou un soutien sans pouvoir réajuster la perception qu'il a de lui puisque la règle instituée ne permet pas la négociation lors de l'échange. La difficulté réside alors, pour le tuteur, à garder, dans une réponse formalisée dans cet esprit, suffisamment d'éléments pour que celle-ci ne soit pas vidée de son essence.

Enfin, cette complexité est renforcée – plus encore que pour l'utilisateur – par la formalisation écrite cadrée, limitée, soumise à des contraintes formelles plus contraignantes que celles d'une communication orale. En conséquence, il est nécessaire au tuteur, de développer des compétences discursives propres à ce type d'échanges²⁰.

Face à cette problématique, le tuteur va s'efforcer de développer des stratégies qui vont compenser la non-présence d'une sémiotique interactionnelle classique : ici, rappelons-le, pas de geste, pas de regard, pas de refor-

20. Il y a d'ailleurs – et les tuteurs l'expriment explicitement – une compétence attachée à la situation de formateur/tuteur à laquelle il ne font pas souvent appel dans leur quotidien professionnel, qui est celle de la formalisation écrite, formalisation qu'il leur faut alors améliorer, voire même construire pour certains.

mulation, pas de négociation pour réajuster le propos et être sûr que ce qui est indiqué est saisi correctement. Le tuteur répond sans filet, sans possibilité de savoir ce que le questionneur comprend de sa réponse, sans savoir si celle-ci sera effectivement lue, prise en compte, appréciée ou rejetée.

Il va, malgré tout, s'efforcer, à partir de diverses stratégies discursives, de rendre son propos efficient sur le fond et sur la forme. Ce sont les stratégies discursives mises en place au sein du tutorat TFL réunionnais que nous allons maintenant observer et analyser.

B. Les différentes formes de la prise en compte de la question

À partir des différents écrits formulés par les tuteurs lors des deux premières années de tutorat sur l'Académie, différents éléments apparaissent²¹ :

- pas de réponse, une réponse, plusieurs réponses ;
- le développement de la réponse, d'une simple ligne aux quatre pages très denses ;
- le renvoi à d'autres réponses ;
- les demandes de précision ;
- l'utilisation de questions dans la réponse ;
- la présentation de préalables à la réponse à proprement parler ;
- les modalités d'expression (indicatif, conditionnel...) ;
- les marqueurs de personnalisation (à l'adresse, en conclusion...) ;
- l'utilisation de formes injonctives ou non.

1. Le nombre de réponses

La premier signe d'une interaction attestée, c'est que l'utilisateur ait au moins une réponse. Pour 136 des 137 questions référencées²², ce le fut. L'échange a donc eu lieu dans la quasi-totalité des cas, indépendamment de savoir si il fut efficient ou non.

21. Ces différents éléments apparaissent, bien sûr, de manière combinée au sein des réponses rédigées par les tuteurs.

22. Une seule question est restée sans réponse, d'une part parce que posée durant les longues vacances de juillet/août où le tutorat est inactif, et d'autre part parce qu'elle n'était pas en rapport avec l'objet TFL. À noter que, depuis lors, en pareille circonstance, une réponse est rédigée explicitant au questionneur les erreurs qu'il a commises, l'invitant à reformuler son propos afin qu'il entre pleinement dans les préoccupations de TFL.

2. Le développement des réponses²³

Simple renvoi ou demande de précision	- de 10 lignes	½ page	1 page	+ d'une page	Total
14	19	38	45	28	145

Le deuxième signe peut être perçu à travers le développement des réponses²⁴. Chaque question est, bien sûr, différente et ne nécessite pas le même développement. De plus, en fonction des précisions contenues dans la question, ce développement pourra être plus ou moins détaillé. Enfin, le développement de la réponse se fait en fonction « des billes » que le tuteur a à partager avec son collègue demandeur. Nulle intention donc, dans cette rubrique, d'associer quantité avec qualité/pertinence, mais juste de repérer qu'un long développement démontre *a priori* une prise en considération poussée de la question posée.

On peut ainsi noter que certaines réponses sont très courtes, et se traduisent par un simple renvoi. Ce sont principalement celles qui demandent une reformulation de la question ou qui indiquent qu'elles ne sont pas en rapport avec TFL.

D'autres très ciblées, sont beaucoup plus détaillées :

- sur la reconnaissance phonologique avec les enfants trisomiques (Q. 35) ;
- sur les préambules à la mise en place de la lecture (Q. 36) ;
- sur l'envie d'apprendre en CLIS (Q. 47) ;
- sur la gestion du temps à accorder aux primo-arrivants (Q. 50) ;
- sur la correction des productions écrites (Q. 56)...

3. Le renvoi à d'autres réponses

Plusieurs questions, parce que proches de précédentes, amènent le tuteur à orienter le questionneur vers des réponses déjà données, soit sans autre forme de développement, soit en complément de sa propre réponse, ce qui permet d'avoir, autour d'un même questionnement, des données complémentaires.

23. Nous reprenons, dans cette partie, certains éléments que nous avons exposés dans une première étude plus centrée sur les modalités de fonctionnement du tutorat TFL (Gaillat, 2005, p. 8).

24. En présentant ce côté quantitatif, il va sans dire qu'il n'y a aucune corrélation entre « quantité » et pertinence de la réponse.

Ce renvoi peut donc être formalisé directement, sans autre accompagnement, sans personnalisation de la réponse (cas de trois questions) : « Voir la réponse proposée à la question 4 » (R. 6)²⁵ ; ou même, si simple renvoi il y a, il peut être personnalisé avec des formules d'adresse et de clôture (cas pour deux réponses), par exemple :

« Bonjour,

Pour répondre à votre question, je me permets de vous renvoyer à la réponse qui a été donnée à la question n° 141 qui contient les éléments que vous cherchez.

Bon stage. » (R.152.)

Enfin, et c'est le cas le plus courant, ce renvoi complète le développement de la réponse formulée par le tuteur (cas pour 19 réponses). Exemple : « Vous pourrez peut-être aussi lire la question n° 22 » (R. 33)...

4. La demande de reformulation et/ou de précisions

Nous avons aussi des cas où il est demandé une reformulation de la question afin de rédiger une réponse au plus près de la demande « réelle » de l'utilisateur, demande qui peut être accompagnée par une sollicitation de précisions. Ces demandes se traduisent de diverses manières :

- Simple question : « Pouvez vous préciser votre question ? »

- Demande de précisions, avec orientation pour reformuler + indications : « Pour que je puisse répondre à votre question, il faut me préciser votre objectif. Que cherchez vous à faire construire chez cet élève ? Pourquoi cette manipulation de syllabes pour écrire un mot nouveau ? » (R. 79)

- Questions + développement : « S'agit-il de productions individuelles ou d'une production collective ? » ; « Les élèves sont-ils assez autonomes concernant la production d'écrits ? » ; « L'enseignant devra-t-il être le scripteur adulte ? »...

5. La présentation de préalables

Bien souvent, avant d'entrer dans le développement de leur propos, les tuteurs présentent un ensemble de préalables que doit considérer l'utilisateur en amont de la lecture des éléments qui lui sont ensuite soumis en réponse à la question qu'il a formulée initialement²⁶.

Ces préalables peuvent être formulés explicitement comme tels (cas pour dix réponses) : « Préalable : bien cerner le public concerné » (R. 8).

25. R. = réponse.

26. C'est le cas pour 47 réponses sur les 137 étudiées.

Ils sont généralement exprimés sous forme de questions que doit se poser l'utilisateur, questions que l'on retrouve à l'initiation du développement de la réponse (cas de 37 réponses) : « L'élève est-il d'origine étrangère ? A-t-il été scolarisé dans sa langue maternelle ? Sait-il lire dans sa langue maternelle, dans une autre langue ? » (R. 4).

Ces préalables constituent, soit des questions intermédiaires que le tuteur aurait dû se poser en amont de la question qu'il a formulée, soit des éléments qu'il doit intégrer pour saisir au mieux le développement de la réponse qui suit.

6. L'utilisation de formes discursives particulières

Le tuteur, dans la complexité de sa tâche, s'efforce aussi, à partir de stratégies discursives, de rendre son propos efficient sur le fond, bien sûr, mais aussi sur la forme. En effet, les utilisateurs prendront d'autant plus d'intérêt à lire la réponse qu'ils ont reçue, si celle-ci est la moins impersonnelle possible, s'ils ont l'impression qu'il y a eu une véritable prise en compte de ce qu'ils sont, de ce qu'ils vivent.

Ainsi, parmi l'ensemble des stratégies auxquelles ils peuvent faire appel, les tuteurs en utilisent différentes qu'ils combinent dans la rédaction de leur réponse :

- utilisation des formules d'adresse du type « Bonjour », qui correspondent aux usages quand deux interlocuteurs se rencontrent ;
- utilisation du pronom personnel « vous » qui indique bien au questionneur que l'on s'adresse bien à lui, et non à un « être générique », archétype de l'utilisateur ;
- utilisation de formules de clôture du style « Bon courage, bonne lecture », qui peuvent inscrire l'échange dans une forme de connivence ;
- utilisation de formules plus implicantes (« Surtout n'hésitez pas à revenir sur le tutorat pour d'avantage d'éclaircissement »), qui sont là pour essayer d'engendrer le cadre de négociation absent lors de ce premier échange ; c'est ainsi la création d'une porte ouverte à un possible autre questionnement, intégrant de fait les informations déjà échangées.

Parfois, le tuteur entame son propos par une reformulation de la question, pour bien montrer qu'il part de celle-ci et qu'il l'a bien saisie. Il emploie, par exemple, des expressions du style : « Si j'ai bien compris votre question, vous... ».

Dans la rédaction de ses réponses, il utilise aussi toute la palette des formes discursives propres aux échanges en situation de formation, formes qu'il adapte au cadre du tutorat à distance. Nous les retrouvons à travers les éléments linguistiques suivants :

- Usage de formes injonctives : « Vous devez... » ; « Il vous faut... » ; « Faites... » ; « Il vous faudra... ». On se retrouve là dans une modalité d'expression couramment utilisée en formation. Elle peut sécuriser ou, au contraire, bloquer le récipiendaire.

- Usage du conditionnel : « Vous pourriez... » ; « Il vous faudrait préciser... » ; « Il serait intéressant... »

Cette modalité d'expression, se veut source de proposition. Elle s'oppose à l'injonction précédente. La réponse formulée est à considérer alors comme un « possible ».

7. Utilisation de « formules impliquantes »

« Je vous encourage à... » ; « Je vous suggère de... » ; « Je vous recommande ».

Le tuteur s'inscrit ici dans une démarche qui se veut plus collective, au sens d'une association tuteur/utilisateur. C'est une façon d'établir une proximité avec l'autre.

8. Usage de formes impersonnelles

« Il serait intéressant de... » ; « Il me semble important... »

« J'utilise parfois des formes impersonnelles pour ne pas que le questionneur reçoive mon propos de manière injonctive, ou pour ne pas qu'il se sente mis à l'index ou visé personnellement », nous explique un tuteur lors d'un regroupement. La forme impersonnelle, bannie en certaines circonstances, semble ici devenir un atout au développement d'une interaction qui se veut efficiente.

Dans ces différents cas de figure, les réponses sont rédigées en fonction de l'idée que le tuteur a de son rôle et de la place qu'il attribue à son interlocuteur. Nous sommes, indépendamment du cadre tutorial de TFL, dans une problématique plus large, qui est celle, en fait, de « l'expression du conseil » en formation. Chaque réponse construite à la fois sur le fond de la question, mais aussi sur sa forme (révélatrice ou non de l'aisance de l'utilisateur à se positionner dans sa classe), est significative d'un modèle²⁷ que se fait le tuteur de ce type d'échanges. C'est le cadre de communication

27. Le modèle de l'interlocuteur en situation relève en effet, d'une co-construction des connaissances qui sont produites au sein de l'échange selon des inférences sur les énoncés et cette situation (Amalberti, Carbonell & Falzon, 1984).

propre à ce fonctionnement tutoral qui oblige le tuteur/formateur à transposer son savoir faire, en l'appliquant à ce mode de communication.

V. En guise de synthèse, suggestions pour une meilleure interaction

Nous avons essayé, dans ce rapide exposé, d'identifier les usages et stratégies mis en place par les différents acteurs du tutorat TFL pour développer au mieux les interactions langagières. À la lecture des questions/réponses formulées dans le cadre de cet espace, apparaissent ainsi très nettement les difficultés posées aux partenaires de l'échange. Celles-ci, multiples, se cristallisent et transparaissent essentiellement au niveau de la rédaction des énoncés. À la suite de Philippe Carré (2001), nous voyons donc la nécessité d'accompagner les utilisateurs du tutorat à distance, qu'elle que soit leur place, utilisateur ou tuteur, pour un travail notamment axé sur la formalisation de leurs textes, répondant aux interrogations suivantes : comment poser une question ? Comment répondre à une question ?

Cet accompagnement pourrait prendre la forme de stages de formation portant, pour les utilisateurs, sur le passage de « se questionner » à « questionner autrui » et, en conséquence, à la mise en écriture du résultat de ce cheminement. Les tuteurs, dans une formation qui viserait l'adaptation à autrui, axeraient leur travail sur la formalisation des réponses dans un espace sans négociation.

En attendant, et c'était là l'objet de notre modeste étude, les observations et remarques présentées dans cet exposé, les multiples échanges que nous avons entre tuteurs, ainsi que les différentes observations formulées par des utilisateurs potentiels à qui ont été présentées les questions/réponses déjà rédigées, permettent de dégager un ensemble de pistes pour, d'une part, celui qui questionne et, d'autre part, celui qui rédige sa réponse.

Nous nous proposons de les présenter en terme de suggestions – non exhaustives – à prendre en compte pour faciliter l'échange entre les différents protagonistes du tutorat.

A. Des suggestions pour celui qui interroge

- Formuler sa question en donnant tous les renseignements nécessaires aux formateurs en charge de la réponse (classe, public, compétences visées...).

- Présenter la situation, le cadre professionnel d'où part la problématique, pour ensuite formuler sa question.

- Présenter sa question comme un problème à résoudre et non comme une interrogation trop large, pour laquelle il est difficile de répondre avec précision.

- Prendre le temps et le soin de la formulation en rédigeant la question au moyen d'un traitement de texte, pour l'importer ensuite dans la zone de l'espace « tutorat »

- Ne pas hésiter à revenir sur le tutorat après une réponse donnée.

B. Des propositions pour le tuteur

Tout en rappelant que chaque question est, bien sûr, différente, et ne nécessite pas, en conséquence, le même développement, tant sur le fond que sur la forme, il apparaît toutefois un certain nombre d'incontournables à intégrer par le tuteur.

Sur la forme :

- Développer l'empathie par des formules d'adresse qui personnalisent la réponse et donnent au questionneur l'impression de ne pas être un anonyme parmi tous les autres. Cette empathie doit se prolonger au-delà des formules d'adresse, par des marques d'encouragement ou d'accompagnement, allant de formules simples du style « Bon courage, bonne lecture, bon travail... », jusqu'à des formulations plus longues et plus personnelles.

- Dans cet esprit de personnalisation de la réponse, éviter de faire un simple renvoi très laconique du style « lisez la réponse à la question 32 », ou même, quand la question n'est pas en rapport avec le sujet du tutorat, conserver ce rapport convivial en expliquant tout simplement la situation à son interlocuteur.

- Utiliser des formes d'expression qui soient éloignées le plus possible de l'injonction, en inscrivant d'avantage sa réponse sous formes de suggestions ou de pistes à explorer.

- Trouver un développement équilibré (propre à chaque question) qui ne soit ni trop bref, laissant ainsi un goût de désintérêt pour le questionneur, ni trop long, donnant à la lecture de la réponse un aspect trop fastidieux, qui replonge le questionneur dans un abîme de doute et de questionnements insurmontables.

Sur le fond :

- Ne pas hésiter à formuler des questions au sein de la réponse, questions qui permettent, en fait, à l'utilisateur souvent trop vague dans son questionnement, d'identifier au mieux les difficultés qui sont les siennes, et de se poser en conséquence les « bonnes questions », au sens où se sont elles qui prévalent sur celle formulée initialement. On l'amène ainsi, à partir des inter-

rogations qui lui sont proposées, à analyser l'ensemble des paramètres de la situation qui a initié ses interrogations, afin de se positionner face à elle de manière différente et ainsi mieux l'appréhender.

Inviter le questionneur à ne pas hésiter à revenir sur le tutorat pour des compléments, des précisions quant à la réponse donnée, essayant ainsi d'instaurer une sorte d'interactivité dans le tutorat à distance.

Ne pas présenter des notions théoriques sans explications claires, surtout quand on peut les illustrer par des exemples concrets.

VI. Pour ne pas conclure

Même si l'objet de notre propos n'était pas d'évaluer les apports du tutorat TFL, il serait, bien sûr, intéressant de savoir si les propositions formulées par les tuteurs ont satisfait leurs interlocuteurs et si ceux-ci ont réajusté leur pratique pédagogique. Quel intérêt, en effet, de s'intéresser aux interactions langagières si on ne peut en voir les effets réels auprès des utilisateurs ? Il semblerait, en conséquence, légitime de répondre à la question suivante : « Les interactions engagées au sein du tutorat à distance ont-elles porté leurs fruits ? »

Le cadre anonyme définissant le fonctionnement du tutorat TFL ne permet malheureusement pas de savoir comment telle réponse a été intégrée par le questionneur. Il n'est ainsi pas possible de vérifier si les effets de guidage réels sont conformes aux effets de guidage espérés. C'est d'ailleurs, nous disent les tuteurs, un élément de frustration pour eux qui ajoute à la difficulté de répondre²⁸.

Cette évaluation étant par conséquent impossible d'un point de vue formel, il est difficile de savoir si les interactions engendrées par le tutorat produisent l'effet escompté. Toutefois, certains éléments peuvent nous permettre de nuancer cette impossibilité d'évaluation, et mettent en avant l'intérêt d'un tel outil qu'il est nécessaire, bien évidemment, de s'approprier sur différents plans.

28. Certains tuteurs parlent d'une situation bancale, voire d'un « manque » à leur fonction de conseil, où la prise en compte ou non de leur propos ne permet un réajustement de celui-ci.

A. L'espace « tutorat », un espace « ressources »

Ainsi, au vu des consultations de plus en plus importantes de l'espace « tutorat »²⁹, il apparaît que les réponses formulées constituent une véritable ressource pour les enseignants qui y ont accès. Si elles ne sont peut-être pas satisfaisantes pour le questionneur, elles semblent l'être alors pour d'autres utilisateurs confrontés aux mêmes interrogations. Nous sommes là dans l'esprit de « mutualisation » défini dans le cadre de fonctionnement du tutorat TFL, tel que nous l'avons brièvement présenté au début de ce propos.

B. Le tutorat à distance, un outil complémentaire

Outil nouveau, outil utilisé – même modestement –, le tutorat à distance offre, en terme de potentiel, un complément aux différentes formes d'accompagnement et d'échange des actions traditionnelles de formation, qu'elles soient initiales ou continues. Il constitue un « possible » utilisable en temps réel (au sens où il n'est pas nécessaire d'attendre une proposition institutionnelle de formation pour pouvoir exposer ses difficultés), c'est-à-dire lié à une préoccupation du moment.

C. Le tutorat à distance, un outil de formation pour les tuteurs

Le tutorat à distance de TFL s'inscrit en rupture avec les modes de formation classique. Il constitue une modalité d'accompagnement des enseignants au sein d'un espace de dialogue singulier. Cet espace nouveau pour les tuteurs/formateurs les oblige à travailler au-delà de l'objet du tutorat – l'apprentissage de la lecture – les modalités discursives qui lui sont propres.

Ce positionnement en tuteur amène les personnels concernés à faire évoluer leur capacité d'adaptation aux autres et aux contenus, compétences si importantes à la fonction de formateur. Nous sommes ici véritablement dans le cadre de ce que l'on nomme « l'effet tuteur » (Barnier, 1996) qui désigne le bénéfice personnel retiré par les interactants qui apportent une aide. Il y a, en effet, dans cette approche formelle écrite qui est celle du tutorat TFL – les collègues le confirment tous –, un travail de formalisation qui, au-delà de la réponse donnée, participe pleinement au développement des compétences attachés à leur statut de tuteur-formateur.

On peut ainsi observer, sur les deux années étudiées, une évolution dans la rédaction des tuteurs, dans le sens où certaines formes de réponses n'apparaissent plus (simple renvoi, donnée théorique sans exemplifica-

29. En dehors des questions posées, nous sommes passés de 1 629 connections à l'espace « tutorat » de la Réunion en 2003, à 4 036 en 2004, pour 7 382, enfin, en 2005.

tion...), tandis que d'autres sont maintenant à chaque fois présente (formule d'adresse, encouragements...). Cette compétence dialogale³⁰ va au-delà du tutorat à distance puisque nombre d'entre eux expriment aussi clairement que les compétences d'expression, de précision, de concision, d'adaptation à l'autre qu'ils ont développées dans leur fonction tutorale, leur permettent, dans d'autres situations de formation plus classiques, de mieux maîtriser leur sujet tant sur le fond que sur la forme.

D. Le tutorat à distance, un outil déclencheur ?

Enfin, parce qu'il existe, parce qu'il offre ce plus, le tutorat à distance ne contribue-t-il pas, parmi d'autres dispositifs, à la démarche d'auto-formation que doit normalement développer tout enseignant dans la construction de son parcours ? N'amène-t-il pas les utilisateurs à s'interroger sur leur réalité de classe, ce qui constitue le premier pas d'un cheminement vers ce repositionnement professionnel si important dans leur métier en perpétuel mouvement ?

En cela, même si loin d'être suffisant, nous ne pouvons qu'y adhérer.

Bibliographie

- AMALBERTI R, CARBONELL N & FALZON P (1984), Stratégies de contrôle du dialogue en situation d'interrogation téléphonique ; In J.M. Carbonell, J.P. Haton, F. Neel (Eds.) *Dialogue Homme-Machine à composante orale*. Actes du Séminaire organisé par le GRECO-CNRS, Nancy, 11-12 octobre, 21p.
- BARNIER Gérard (1996), « Tutorat entre pairs et effet tuteur. Interactions de guidage et effet-tuteur », site de la recherche de l'IUFM d'Aix Marseille (en ligne) : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/nl>.
- BARNIER Gérard (2001), *Le Tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDRIT Alain (1999), *Tuteur, une place, des fonctions, un métier ?*, Paris. Presses universitaires de France.
- CARRÉ Philippe (2001), « L'avenir du *e.learning* passe par l'accompagnement des apprenants », *L'Usine nouvelle*, n° 5, 1^{er} avril : <http://www.usinenouvelle.com/>.
- FALZON Pierre (1989), *Ergonomie des dialogues*, Presses universitaires de Grenoble.

30. Notion empruntée en particulier à Bakhtine.

- GAILLAT Thierry (2005), « Modalités de fonctionnements et "mots" du tutorat à distance. Analyse du fonctionnement du tutorat à distance de TFL à la Réunion », <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL>.
- GLIKMAN Viviane (1999), « Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers », in *Actes de la journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP.
- KERBRAT-ORRECHIONI Catherine (1990-1994), *Les Interactions verbales*, trois volumes, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORRECHIONI Catherine (1996), *La Conversation*, Paris, Le Seuil, collection « Mémo », n° 25.
- LIÈVRE (de) Bruno, DEPOVER Christian, QUINTIN Jean-Jacques & DECAMPS Sandrine (2003), « Les représentations *a priori* et *a posteriori* qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance », in Desmoulin C., Marquet P. et Bouhineau D. (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003*, Strasbourg, ATIEF/INRP, pp. 115-126 (consulté sur : <http://archive-edutice.cnrs.fr/edutice-00000131>).
- NAVARRO C (1998), « Rôle des processus métacognitifs dans l'interaction fonctionnelle », in Kostulski K. & Trognon A. (éds), *Communications interactives dans les groupes de travail*, pp. 235-252.
- PIAGET Jean (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

Mutualiser entre pairs

Jean Simon

L'objet de cet atelier est de présenter ce qui s'est fait à l'IUFM de la Réunion dans le cadre de la mutualisation entre pairs. Dans un premier temps, nous présenterons quelques généralités concernant ce type de mutualisation et le cadre dans lequel elle évolue. Dans un second temps, nous nous intéresserons à ce qui se fait et s'est fait à l'IUFM et donnerons les résultats d'une enquête menée auprès des stagiaires de l'année dernière (2004-2005).

Généralités

Selon le *Petit Robert*, « mutualiser » c'est « répartir (un risque, des frais) à égalité parmi les membres d'un groupe ». Le terme pris dans ce sens fait plutôt référence aux différents organismes mutualistes d'assurance. Il est assez éloigné de ce que l'on entend désormais lorsque l'on parle de mutualiser et qui pourrait se définir ainsi : « travailler ensemble à un objectif commun. ». Il paraît opportun d'introduire dès à présent une distinction dans la mutualisation entre « coopérer » et « collaborer » que nous utiliserons par la suite. Dans les deux cas, les personnes travaillent ensemble et poursuivent le même but, mais nous dirons

- qu'il y a coopération lorsque les gens partagent la tâche pour atteindre ce but en sous-tâches, chacun travaillant ensuite isolément sur sa sous-tâche
- et qu'il y a collaboration lorsque les gens continuent de travailler ensemble à la même tâche.

Cette distinction est quelque peu arbitraire mais c'est celle qui s'installe dans le champ scientifique concerné par la mutualisation.

La mutualisation n'est certainement pas nouvelle. On peut y assimiler, par exemple, la recherche. Tout chercheur s'appuie sur les travaux de ses confrères pour, lui-même, avancer dans sa recherche. Il publie à son tour afin que d'autres chercheurs puissent utiliser ses travaux. Les principaux outils de mutualisation de la recherche sont les conférences et les revues.

C'est cette volonté de mutualiser entre chercheurs qui a amené Internet et le Web. En 1969, naissait Arpanet, le premier réseau informatique qui reliait quatre universités américaines. En 1971, le premier courrier était envoyé. En 1989, le *World Wide Web* était créé et, en 1993, le premier navigateur Mosaic permettait de se promener sur le Web.

Un des premiers usages en terme de mutualisation du réseau a été de mutualiser des machines ou des ressources. Par exemple, dans le cadre de SE-

TI@home, les personnes acceptent que l'on utilise leur machine pour faire des calculs afin d'analyser les énormes quantités de signaux qui viennent de l'univers. Le calcul à faire est ainsi réparti par le biais d'Internet sur différentes machines appartenant à des particuliers qui peuvent être partout dans le monde. Une fois leur part de calcul terminée, ces machines renvoient le résultat toujours par le biais d'Internet. Ce type de mutualisation relève de la coopération.

Un autre usage apparu très tôt est le logiciel libre. Une présentation simplifiée du logiciel libre *open source* pourrait être celle-ci : un programmeur crée une application et l'offre gratuitement à qui la veut en la mettant en ligne sur le Web. De plus, il offre aussi le code-source de l'application afin que tout programmeur qui le souhaite puisse la modifier, l'améliorer et la remettre en circulation avec son nouveau code-source. C'est ainsi qu'est né le système d'exploitation Linux concurrent de Windows et la suite bureautique Open Office concurrente de Microsoft Office. Ce type de mutualisation relève de la collaboration. L'avènement du *Web* a amené de nouveaux outils de mutualisation :

- des outils « grand public » tels que le courriel, les listes de diffusion, le forum, le *groupware* (logiciel de travail collectif tel que les groupes Google, Yahoo, Voila,...) ;
- des outils un peu plus spécialisés notamment pour l'édition en ligne tels que SPIP, Wiki et dernièrement le blog.

Mais aussi :

- des plates-formes de TCAO (travail collaboratif assisté par ordinateur) telles que BSCW et QuickPlace ; des plates-formes d'enseignement à distance (EAD) ou de formation ouverte et à distance (FOAD) telles que Moodle, Acolad, WebCT ;
- et enfin des outils de mutualisation que l'on pourrait qualifier d'intégratifs car ce sont des outils permettant aussi de communiquer avec l'administration, les parents, tels que le bureau virtuel (BV) ou l'environnement numérique de travail (ENT).

À l'IUFM de la Réunion

La demande des formateurs d'outils pour pouvoir faire du travail collaboratif est apparue il y a deux ou trois ans à l'IUFM. Les outils qu'ils utilisaient étaient soit insuffisamment interactifs (site Web), soit trop lents (plate-forme Quickplace sur le portail des IUFM en métropole). C'est pourquoi l'IUFM a

mis en place une plate-forme de TCAO, BSCW¹. De manière très schématique, cette plate-forme permet de partager avec d'autres et à distance un morceau de disque dur pour y déposer des dossiers, des documents, des adresses que l'on peut réutiliser, modifier, etc.

L'utilisation qui en est faite par les formateurs est très variée :

- dépôt de documents de référence et de travaux des étudiants qui deviennent la mémoire commune au groupe ;
- amélioration de fiche préparation ;
- atelier d'analyse de pratique (plusieurs formateurs pouvant analyser la préparation du stagiaire) ;
- mutualisation dans le cadre du mémoire ;
- aide en ligne à distance lors des stages.

La demande émanant des stagiaires visait, quant à elle, plutôt la mutualisation entre pairs. Ainsi, en 2003-2004, ils étaient une dizaine à la demander et, en 2004-2005, une cinquantaine. Leur objectif : mutualiser le travail de préparation de la classe. En 2004-2005, certains d'entre eux lancèrent dès le début de l'année un travail de mutualisation en utilisant pour cela des *groupwares* du privé. D'autres demandèrent à l'IUFM de pouvoir être formés et créèrent à leur tour des *groupwares*. À l'issue de l'année de formation, une enquête leur fut adressée, construite essentiellement à partir de questions ouvertes. C'est le résultat de cette enquête qui vous sera présenté ci-dessous mais seulement après avoir répondu à la question suivante.

Le résultat de la mutualisation entre pairs est-il supérieur à la somme des parties ?

Dès que l'on pose le problème de la mutualisation entre pairs, cette question apparaît inévitablement. On sent intuitivement que la réponse est positive. L'évolution de l'humanité ou, comme on l'a vu plus haut, celle des sciences peuvent être considérées comme des formes de mutualisations entre pairs.

Une autre réponse plus rigoureuse et toujours positive est apportée par Robert Lewis dans *Apprendre conjointement. Hypermédias et apprentissage* (1998). Lewis s'appuie sur le concept de zone proximale de développement (ZPD) défini par Vygotsky : « une région de connaissances moins bien établies et qui ne permettent l'exécution de tâches qu'à condition d'être assistées » (Lewis, 1998). Il part du principe que tous les individus n'ont pas la même ZPD et le même « noyau » de connaissances bien établies. Ainsi, le noyau de l'un peut couvrir la ZPD de l'autre et permettre à l'autre de pro-

1. <http://tcao.reunion.iufm.fr:8080/pub>.

gresser « en procurant ... un "échafaudage" dans des domaines où leurs connaissances ne sont pas encore disponibles pour un travail autonome. »

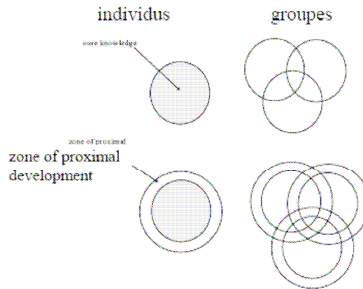


Figure 1. Lewis, 1998, p. 6.

Approches théoriques

Pour décrire ce qui s'est fait à l'IUFM, nous aurons besoin d'un cadre. Il existe différentes approches théoriques du TCAO et de la mutualisation. Celle que nous allons adopter est la théorie de l'activité proposée par Y. Engeström (*Learning by expanding*, Helsinki, Orienta-konsultit, 1987). Nous ne nous intéresserons ici qu'à son aspect descriptif.

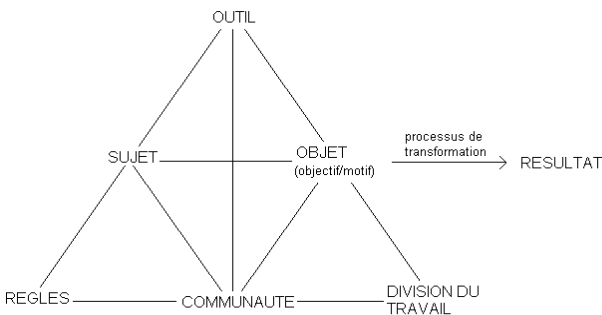


Figure 2. Les triangles d'Engeström permettent de décrire l'activité.

Dans l'activité, le sujet vise un but ou un résultat. Pour cela, il utilise des outils et agit au sein d'une communauté ou s'appuie sur celle-ci. Son rapport à cette communauté est défini par des règles. Pour atteindre le but, il peut être nécessaire de mettre en place une division du travail au sein de la commu-

nauté : par exemple, dans le cadre de la chasse, on aura les chasseurs et les rabatteurs.

Nous allons reprendre certains des sommets, axes et triangles de la figure 2 de la théorie de l'activité pour présenter les résultats de l'enquête faite auprès des stagiaires à la fin de l'année scolaire 2004-2005.

Objectif/résultat

Comme on l'a vu plus haut, l'objectif pour les stagiaires était de mutualiser le travail de préparation de la classe lors des stages en responsabilité. Le stagiaire souhaite plus précisément obtenir des produits validés soit par l'institution, soit par leur utilisation sur le terrain :

- documents de référence (exemple : format-type de fiche de préparation) ;
- produits testés en classe ;
- produits testés en analyse de pratique ;
- produits de qualité (ceci est à mettre en relation avec le fait d'« obliger à mettre un produit pour entrer dans la communauté » que l'on verra plus bas ; l'idée est que l'on n'autorise pas à mettre un produit sans valeur sur la plateforme pour pouvoir avoir accès au travail des autres) ;
- cours en ligne (cours obtenus dans d'autres groupes).

Sujet/outil

L'axe sujet-outil concerne essentiellement l'apprentissage de l'outil et son utilisation. Dans notre cas, l'outil était le *groupware* (une plate-forme avec un logiciel de travail collectif).

L'idée globale qui ressort de l'enquête est que l'ensemble des actions que peut faire le sujet sur la plate-forme soit « automatisé », qu'il ne doit même plus y penser. Les stagiaires proposent donc d'agir au niveau de la mémorisation :

- du mot de passe,
- de l'adresse du site,
- des fonctions de la plate-forme...

...et, pour cela, de « systématiser » son usage par une :

- utilisation régulière, (en y mettant, par exemple, toutes les informations qui émanent de l'administration) ;
- utilisation dès le début de l'année, etc.

Communauté

La communauté est l'élément crucial, comme on s'en doute, de la mutualisation. Ainsi, parmi les *groupwares* qui ont été mis en place, certains n'ont pas

fonctionné simplement parce que la communauté était le groupe de référence des stagiaires (le groupe-classe habituel de l'IUFM) où il pouvait y avoir des mésententes.

C'est pour cela que les stagiaires préconisent deux choses afin que la mutualisation fonctionne correctement :

- la communauté doit être construite par affinités ;
- la communauté doit être suffisamment nombreuse pour avoir suffisamment de travaux.

Sujet/communauté

La relation de l'individu au groupe, lorsqu'elle est signalée par le stagiaire, est vécue très différemment d'une personne à l'autre. Ainsi, elle a pu être vécue comme :

- une aide : l'appartenance au groupe constitue un soutien moral notamment lors de problèmes survenus durant le stage.
- un apprentissage : vivre en commun. On verra dans le point suivant ce que cela signifie.
- une angoisse : peur de la critique des autres et manque de confiance en soi. Mettre son travail sur la plate-forme, c'est se dévoiler.

Sujet/communauté/règles

C'est le point qui a été le plus développé par les stagiaires. C'est normal car les règles que se donne la communauté définiront la mutualisation et le succès de celle-ci. Voici les règles proposées :

Tout le monde travaille...

- « tout le monde doit participer » ;
- « obliger les nouveaux à mettre un produit pour entrer dans la communauté, et le produit doit être de « qualité » » (voir plus haut) ;
- règle : « tu donnes, tu reçois » ;
- « il doit y avoir des retours » ;
- « améliorer la fiche » (si j'utilise une fiche de préparation je dois indiquer sur la plate-forme les améliorations que j'y ai faites) ;

...dans un esprit de collaboration et de respect de l'autre :

- « ce n'est plus le concours, nous ne sommes plus en compétition » ;
- « on ne doit pas tout attendre des autres » ;
- « personne ne critique pour critiquer » ;
- « on doit respecter l'autre ».

Bien évidemment, ces deux dernières règles sont valables en toutes circonstances. Si les stagiaires les citent c'est parce qu'il arrive fréquemment

qu'elles soient enfreintes sans que, d'ailleurs, l'auteur de l'infraction en soit conscient. Le fait que la relation passe par l'écrit lui donne une autre dimension.

Sujet/communauté/division du travail

Pour certains, il n'y a pas nécessité de division du travail de type « qui fait quoi » alors que, pour d'autres, la division du travail va seulement concerner les personnes qui mettront en place l'organisation et la gestion des dossiers. Enfin, certains estiment que, dans certaines disciplines, il est plus intéressant que ce soit un spécialiste (discipline dominante) qui propose la fiche de préparation d'une séance (les stagiaires sont des professeurs des écoles qui ont plusieurs disciplines à enseigner mais ils choisissent une dominante lors de leur formation).

En forme de conclusion : collaboration ou coopération ?

Si on revient au type de mutualisation (collaboration ou coopération ?), il apparaît assez clairement que l'aspect « collaboration » se situait essentiellement au niveau de la gestion du *groupware*. Au niveau de son résultat., qui était la préparation de classe, il s'agissait davantage de coopération : « Je mets mes préparations de classe sur la plate-forme et je prends les tiennes. » Il était rare qu'il y ait des retours sur les préparations utilisées, et encore moins de préparations modifiées après test sur le terrain qui soient remises sur la plate-forme. Cela, d'ailleurs, désolait certains stagiaires qui réclamaient, comme on l'a vu, « d'avoir des retours » ou « d'améliorer la fiche ».

**Les partenaires
de l'école :
familles et institutions**

LE PARTENARIAT DANS L'ENSEIGNEMENT, DANS ET HORS DE L'ÉCOLE

Olivier LODÉHO
IUFM de la Réunion

La loi d'orientation de 1989, dite loi Jospin, prévoyait de situer l'élève au centre du système éducatif et de faire en sorte d'accueillir à l'école tous les enfants. De fait, l'articulation des différentes actions des professionnels de l'enfance devenait indispensable.

La loi de février 2005 pour la personne en situation de handicap et notamment ce qui concerne la scolarisation de celle-ci réaffirme fortement le principe du travail en partenariat.

Est-ce le constat d'une difficulté à mettre en œuvre la première loi qui justifie la venue de la deuxième ? Certainement pas, les deux n'étant liées que par le volet de la scolarisation. Cependant, la question de l'articulation des partenariats reste centrale.

L'articulation se définit dans le Larousse 2005 comme « une liaison, une jonction de deux pièces anatomiques dures » ou « l'assemblage de deux pièces mécaniques ayant un déplacement angulaire relatif ».

Il est aisé, en observant la communication parfois incertaine entre personnels des réseaux, équipes de circonscriptions et collègues des classes, d'envisager un usage sarcastique de ces définitions pour caricaturer les relations professionnelles des uns et des autres.

Il paraît donc indispensable de s'interroger sur les enjeux du travail partenarial et d'envisager la construction d'un cadre permettant celui-ci. Quelques questions peuvent guider cette réflexion :

- Quelles sont les enjeux du travail en partenariat ? Identitaire et/ou de pouvoir ? Dans le partenariat entre personnels de l'école et personnels d'autres institutions se pose le problème de la coordination et de la cohérence du projet pour l'enfant ou l'adolescent alors même que les logiques institutionnelles sont différentes.

- Quelles stratégies identitaires se jouent et se développent dans ces interfaces ? Le projet individualisé constitue, à n'en pas douter, la concrétisation de l'articulation des partenariats ; nous voyons pourtant, dans certaines institutions, des projets dits « individualisés » qui ne sont que des juxtapositions du thérapeutique, du pédagogique et de l'éducatif.

- Qui évalue le travail en partenariat et en fonction de quoi ?

- Comment articuler les aides dans l'intérêt de l'enfant ?

Le contrat qui lie les familles et l'école, ce sont les apprentissages, souvent ce contrat n'est pas clair. Les attentes parentales peuvent alors ne pas correspondre avec « l'offre » de l'institution et réciproquement.

- Quelles représentations les parents se font-ils de l'école ? Comment à l'intérieur de l'école respect-on les choix éducatifs des parents ?

Deux ateliers ont abordé ces questions et tenté d'envisager des pistes de travail :

- « Comment s'articulent les formations collège/entreprise ? Comment rendre cohérent le lien école/famille ? », atelier animé par François Gouffé, directeur de SEGPA, et Olivier Lodého, responsable de la formation AIS de l'IUFM de la Réunion.

- « Comment s'opère l'articulation des aides entre éducatif, pédagogique, psychologique et médical ? », atelier animé par Myriam Van Velde, éducatrice spécialisée en SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) et Denis Lamblin, pédiatre responsable du CAMSP (Centre d'action médico-sociale précoce) de Saint-Louis.

LES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE : FAMILLE ET INSTITUTIONS

Olivier LODÉHO
IUFM de la Réunion

« Nous venons à l'école pour apprendre à tisser des liens » cette phrase d'Albert Jacquard¹ pourrait nous faire penser que ce tissage n'intéresse que l'élève, qui serait ainsi amené à tisser des liens cognitifs pour devenir sujet intellectuel, des liens affectifs pour se construire comme sujet-personne dans son identité, tisser des liens humains pour devenir sujet social, des liens culturels pour s'humaniser. Ce travail de tissage s'élabore notamment à travers la relation pédagogique pour laquelle Christophe Marsollier nous a dressé les enjeux et défini les contours.

Ce tissage, pour garder le terme d'Albert Jacquard, concerne aussi les adultes qui ont en charge l'éducation des enfants et des adolescents. Des liens virtuels peuvent ainsi se créer. C'était le sujet des travaux d'hier. Aujourd'hui, dans cette même logique de liaison, nous allons aborder le thème du partenariat. S'il s'agit avant tout de rencontres humaines, le travail partenarial nécessite aussi la construction d'un cadre contenant, sécurisant et permettant de véritables échanges pour qu'une relation professionnelle puisse advenir.

Même si le titre de cette conférence renvoie à une juxtaposition qui ne rend pas compte de la dynamique nécessairement inhérente aux mécanismes du partenariat. C'est pourtant sous cet angle que je vous propose de réfléchir.

Définitions

Les définitions des deux termes « partenaire » et « partenariat » s'impose donc :

- Pour partenaire, un premier sens nous est donné par le nom latin *pars* (partition) qui est la part que chacun s'octroie. On peut imaginer sans peine la dimension conflictuelle de la situation dont il est alors question. Ce n'est qu'au 18^e siècle qu'un autre sens nous est donné. Venu de l'ancien français

1. Congrès de la FNAREN (Fédération des associations de rééducateurs de l'Éducation nationale) 1996 à Auxerre.

parçonier, apparu sous le vocable anglais *partner*, on parle alors de l'associé dans les domaines du jeu, de la danse, etc. La définition du terme dans le Larousse de 2005 retient ce sens en y ajoutant d'autres dimensions : « Personne avec qui l'on est associé contre d'autres, dans un jeu. Personne avec qui l'on pratique certaines activités (danse, sport, etc.). Personne, groupe auxquels on s'associe pour la réalisation d'un projet... ». Le Larousse renvoie également aux partenaires-États (les partenaires de l'Europe) et aux partenaires sociaux (syndicats, patronat...).

- Le partenariat est (définition du Larousse) un « système associant des partenaires ».

Le partenariat se définit souvent comme une relation contractuelle entre deux ou plusieurs personnes physiques ou morales concourant à réaliser un projet par la mise en place de moyens matériels, intellectuels, financiers ou humains. Cette relation contractuelle peut être comprise comme une relation institutionnelle. En effet, contrairement à celui d'équipe, réservé aux membres d'une même institution, le terme « partenariat » semble le plus souvent être utilisé pour désigner les liens qu'établissent entre eux les membres d'institutions différentes.

Ainsi, comme le souligne A. Gonnin-Bolo², « le minimum de définition du partenariat comprend l'engagement dans une action commune négociée [...], une négociation où chacun peut dire ce qu'il veut obtenir ».

Pour Danielle Zay³ « on ne peut parler de partenariat que s'il y a rencontre de deux projets ». Le partenaire n'est donc pas celui qui s'assujettit à l'idée de l'autre. Le travail partenarial ne renvoie pas à la fusion, source de confusions. Le respect de l'autre dans sa différence, à entendre comme sujet dans un cadre de référence particulier constitue une des conditions pour un travail cohérent.

La démarche de partenariat est conjointe à celle de projet. Or, comme le souligne Jean-Pierre Boutinet⁴, il est « issu d'un compromis satisfaisant entre le possible et le souhaitable ». D'où l'importance de la phase de préparation du processus de partenariat, phase de préparation qui implique que les futurs partenaires puissent clairement énoncer leur identité, leurs champs de compétences et qu'ils définissent leur champ d'intervention.

2. « Les entreprises vues par les enseignants. Éléments de représentations », *Recherche et formation*, n° 6, 1988.

3. Sous la direction de Danielle Zay, *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*, De Boeck Université, 1994.

4. *Anthropologie du projet*, PUF, 1990.

Le partenariat dans l'école

Une des innovations symboliques de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 est qu'elle légalise la notion de « communauté éducative » et de « partenaires » de l'école. Elle stipule, dès son article 1, que « la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves ».

Le rapport annexé précise que les parents sont « membres à part entière de la communauté éducative ».

Dans l'architecture des dispositions, le projet d'école ou d'établissement, qui actualise l'existence de la « communauté éducative », doit donner consistance au partenariat entre l'école et les parents.

Les enseignants confrontés à leurs « nouveaux publics » sont incités à solliciter des partenaires extérieurs à l'école. La nécessité partenariale naît donc, pour l'école, dans le contexte des difficultés rencontrées par les équipes pédagogiques dans l'établissement scolaire. Par ailleurs, le partenariat a été convoqué quand est venue l'idée de confier à l'école des missions qui la débordent et qui touchent aux quartiers dans lesquels elle s'insère.

L'injonction de « faire avec d'autres » signe-t-elle l'incapacité de l'École à faire face aux différents enjeux d'une société (par exemple l'accueil des élèves en situation de handicap ou encore la demande croissante d'un travail avec les familles) ?

Ces « autres » peuvent être des aides éducateurs, des AVS (auxiliaires de vie scolaire, des personnels socio-éducatifs et sportifs, les personnels des secteurs médicaux, sociaux ou psychologiques (dans le cadre des SESSAD⁵, par exemple)...

Une nécessaire clarté

« C'est certainement dans la prise de conscience et la reconnaissance des différents enjeux, des différentes formes de relations et d'apprendre, des différentes formes d'activités, des différentes places réelles et symboliques que l'on peut y prendre que le jeune, comme l'enfant et l'adulte peut se construire » (Élisabeth Bautier.)⁶

5. Services d'éducation spéciale et de soins à domicile.

6. « Le Partenariat. La collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes », *Enjeux*, hors-série, CNDP, janvier 2000.

C'est donc dans une complémentarité qui repose sur l'analyse des spécificités de chaque lieu et de chaque institution qu'il est nécessaire de penser les actions partenariales, non dans une continuité supposée entre les différents lieux d'activité, continuité qui brouille, confond, indifférencie. L'élève, quelle que soit son âge, ne doit pas être considéré comme l'objet des projets de partenariat. Il ne faut pas perdre de vue qu'il doit être le « bénéficiaire » du travail en partenariat.

On ne peut pas faire l'économie, dans un travail partenarial, d'une explicitation réciproque des valeurs et des conceptions de ce que sont la réussite et l'insertion, de ce qu'est un sujet social, valeurs et conceptions qui sous-tendent les projets.

À ce propos, nous pourrions nous interroger sur le travail en équipe dans l'école. Tout se passe comme si tous les enseignants partageaient les mêmes valeurs. Or nous constatons dans ce domaine des différences (non explicitées) qui font avorter des projets sans que ce critère ne soit retenu comme cause possible de cet échec (exemples : avec les RASED⁷, les CLIS⁸ dans le dialogue, difficile parfois, entre enseignants spécialisés et enseignants « ordinaires »).

À ce propos, l'analyse des difficultés liées à la mise en place d'un travail partenarial dans certaines écoles permet de poser quelques hypothèses :

- L'enseignant emploie souvent le terme de « mes élèves » pour parler des élèves de sa classe. Cette appropriation peut entraîner l'exclusivité qui gênera alors tout travail de collaboration qui implique le partage.

- S'ouvrir au partenariat, c'est prendre le risque de s'exposer, de montrer son travail. « Plus le risque individuel est grand, plus les possibilités de coopération seront brisées [...]. Le risque, lorsqu'il est vécu comme peur, individualise au point que la coopération s'effondre » (Roger Mucchielli.)⁹

Les conditions pour un travail partenarial

Une recherche de l'INRP menée sous la direction de Danielle Zay (*cf.* note 3) propose des outils et des démarches pour travailler ensemble.

Il paraît nécessaire, pour l'équipe de recherche, d'aller plus loin dans l'analyse des représentations conscientes et inconscientes. Un panel de grilles est ainsi proposé dans l'ouvrage collectif *Enseignants et partenaires de*

7. RASED = réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

8. CLIS = classe d'intégration scolaire.

9. *Le Travail en équipe*, ESF, 1975.

l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble. Le CNDP¹⁰ propose, lui, une sorte de « guide pour le travail en partenariat » qu'il énonce sous la formule métaphorique des « 12 commandements » :

1. Identifier les partenaires, leurs objectifs, leurs compétences.
2. Associer en amont les acteurs concernés.
3. Faire un diagnostic partagé.
4. S'accorder sur le sens des mots.
5. Prendre en compte les besoins et les attentes des bénéficiaires.
6. Déterminer les objectifs du projet commun.
7. Prendre le temps pour l'élaboration du projet et sa mise en œuvre.
8. Mettre en place un dispositif d'évaluation.
9. Penser le partenariat sur le long terme en intégrant la réalité du *turn over* des partenaires.
10. Avoir un lieu de coordination et un coordonnateur légitime.
11. S'accorder sur les territoires et les rôles de chacun.
12. Prendre en compte les intérêts de chacun.

Un cadre possible a été défini, mais une telle démarche suppose que l'on considère la « réussite scolaire » comme la réussite dans l'accueil de tous les enfants à l'école pour faire en sorte que chacun y trouve les moyens de sa participation à une culture partagée et de son insertion sociale.

10. Sur son site Internet.

LE PARTENARIAT

Jean Luc CHABANNE

IUFM de la Réunion

Olivier Lodého a bien éclairé la notion de partenariat dans son origine terminologique, et a indiqué quelques pistes à suivre pour assurer un « bon fonctionnement partenarial ».

Mais qu'est-ce qu'un groupe de partenaires ? C'est un groupe de personnes qui s'expriment et communiquent dans la perspective de réaliser un projet quelque part commun.

Il s'agit donc d'un groupe de paroles, ou plutôt de paroliers qui échangent par des discours.

Il est bien certain que ces discours s'appuient sur des travaux individuels, qu'ils sont suivis d'effets pratiques, d'actions qui concourent à la réalisation du projet et que c'est l'ensemble de ces actions qui permet d'atteindre l'objectif choisi ; mais il n'en demeure pas moins que le moment-clé, le moment de vie du groupe de partenaires sera le plus souvent une réunion, réelle ou virtuelle, qui mettra en présence et en confrontation des personnes et leur discours.

Olivier Lodého l'a bien précisé : le partenariat se construit sur une adhésion personnelle de chaque partenaire ; le partenariat ne se décrète donc pas, ne s'impose pas...

Je voudrais rappeler, à l'instar des « 12 commandements » du CNDP pour le « travail partenarial », deux conditions fondamentales au « bon fonctionnement partenarial » telles que Roger Mucchielli les avait déjà exposées en 1980, et approcher un peu les dysfonctionnements des situations partenariales.

Un groupe de partenaires fonctionne bien si la parité et l'expertise entre les partenaires sont bien respectées.

De quoi s'agit il ?

La parité, c'est la situation dans laquelle se trouvent des personnes qui concourent à la réalisation d'un même projet, mais dans un rapport mutuel de « pairs ». Cela signifie que, dans le cadre de ce travail, il ne s'établit aucune préséance, aucune hiérarchie entre les personnes... Cela signifie que les relations entre partenaires sont symétriques, que la parole des uns vaut la parole des autres, que l'information et la communication circulent dans les mêmes conditions d'un partenaire à un autre.

L'expertise, c'est la différence nécessaire et reconnue dans la spécificité du travail des partenaires ; chaque pair est un expert, aucun pair ne fait le travail d'un autre, aucun travail de pair ne peut remplacer celui d'un autre pair... Sans doute, personne n'est indispensable, mais certainement, tous sont complémentaires.

Les rôles et les fonctions sont alors clairement définis.

La reconnaissance de ces deux règles (parité et expertise) permet d'évacuer un très grand handicap que nous trouvons et retrouvons dans nombre de situations dites de « travail partenarial », celui qui est imputable au souci que montrent les uns et les autres d'être reconnus dans leur personne, souci qui peut devenir premier, bien avant même celui de mener à bien le projet qui réunit les partenaires.

Prenons le cas d'une situation qui réunit des « partenaires » ne reconnaissant pas vraiment le critère de « parité » : des enseignants reçoivent les parents en présence du chef d'établissement, d'un représentant de la loi et d'un médecin, pour parler par exemple de la violence scolaire dans une institution.

Imaginons que le chef d'établissement, ou le représentant des parents d'élèves, se sente investi d'une mission d'organisation de la réunion, de distribution de la parole.

Une telle attitude pourra éventuellement avoir pour effet un non-respect de la règle de parité, la parole du chef d'établissement ne sera pas entendue comme celle des parents ou celle du gendarme... surtout si d'aucuns s'arrogent un rôle de « meneur ».

Les représentations inévitables que se feront les uns des autres ces différents acteurs de notre société, et de leurs rôles respectifs, seront telles que des modes de relations asymétriques vont s'établir : la parole ne sera pas distribuée de manière équivalente, le niveau du discours ne répondra pas nécessairement à un souci de communication, la crainte de ne pas être « reconnu » pourra avoir pour conséquence des discours particuliers ou des stratégies visant à se faire « reconnaître » au niveau d'une identité inquiète ; l'objectif de la communication au service du projet sera alors occulté.

Prenons le cas maintenant où, dans le même contexte, ce serait la dimension d'expertise qui ne serait pas reconnue. Imaginons que tous les partenaires prennent la parole pour s'exprimer en lieu et place d'un autre partenaire : les parents diront ce qu'auraient dû faire les enseignants, qui leur renverront d'autres arguments.

Imaginons que les enseignants estiment qu'il s'agit là (la violence scolaire) d'un fait de société imputable aux origines sociales des élèves et qu'ils « n'ont pas de leçon à recevoir » de qui que ce soit en matière d'éducation à

la citoyenneté... Ils ne comprendront alors pas comment d'autres partenaires pourront, à leur place, (on retrouve là l'angoisse d'une perte identitaire), s'exprimer : ils ne sont pas experts, ils ne sont pas à leur place.

La question de la place des uns et des autres va donc se poser très clairement : la place des gendarmes est-elle dans les écoles ? La place des parents est-elle dans les classes ? La place des enseignants est-elle dans la vie du quartier ou de la cité ?

La question des rôles va aussi se poser : est-ce aux enseignants de rappeler la loi sociale ? Est-il interdit aux gendarmes de faire de la morale ou du conseil psychothérapeutique auprès d'adolescents délinquants ? Est-ce aux parents de donner des cours d'anglais ?

Sans abonder aucunement dans ces attitudes à caractère très corporatiste finalement, il m'a été donné de constater, lors d'une recherche que nous venons de réaliser auprès de l'ensemble des partenaires de l'école (gendarmerie, services sociaux, médicaux, juridiques, etc.), combien les compétences des uns et des autres sont grandes et souvent proches les unes des autres.

J'ai été sensible au fait que la formation et les attitudes professionnelles des gendarmes qui écoutent des enfants ayant subi des traumatismes psychologiques, sont proches de celles des psychologues des cellules dites « de crise », ou de celles des éducateurs dans certaines institutions spécialisées.

Il paraît à l'évidence de constater que les enseignants n'ont pas le monopole de la pédagogie, et que quiconque prend la peine d'expliquer quelque chose à quelqu'un, fait œuvre de pédagogue quelque part... et que donc nombre de personnes sont capables, comme les enseignants, de parler « pédagogie » ou « didactique »...

Il paraît encore à l'évidence que les conditions nouvelles que l'on a aujourd'hui d'exercer le métier d'enseignant nous mettent d'emblée devant un grand nombre de situations partenariales.

Alors, la question se pose : comment former les futurs enseignants à l'exercice d'un partenariat où la parité ne sera pas nécessairement de mise et où l'expertise ne sera pas, de prime abord, reconnue ?

Je pense que l'une ira avec l'autre, et que, lorsque l'expertise sera reconnue, alors la parité sera revendiquée... car ne nous trompons pas d'objet : ni l'expertise, ni la parité ne sont des états de fait stables et définitifs. Il s'agit là de démarches, d'attitudes, de conduites partenariales qui s'inscrivent dans le temps, qui évoluent, qui s'éduquent sans doute.

Comment inspirer le souci de parité chez nos partenaires ?

Comment éduquer à l'expertise les enseignants ?

Nous l'avons dit plus haut : c'est là un travail de représentations, et notamment les représentations de nos partenaires.

Pas plus que le partenariat, l'expertise ne peut être décrétée : mon diplôme universitaire ne me confère pas nécessairement d'emblée une valeur d'expert pour mes partenaires.

Comment devenir expert aux yeux de ces partenaires, c'est-à-dire comment devenir crédible ?

Je ne me risquerai pas à donner des règles générales, je prendrais alors le risque de devenir tout à fait non crédible... Mais je reprendrai les grandes lignes qui définissent les fonctions d'expert.

Je distinguerais trois grands secteurs de « travail » des enseignants, dans le sens d'une meilleure expertise : l'information, la communication et l'identité professionnelle.

Sur le plan de l'information, les enseignants, de par les modalités de leur exercice, disposent d'un lieu et d'un temps que personne ne peut leur contester : personne ne passe, par définition, autant de temps auprès des élèves, dans les conditions de l'école ; personne ne peut donc, à leur place, « parler » l'élève dans les conditions de l'apprentissage scolaire. Aux enseignants de s'en persuader parfois, et de définir ce qui particularise autant ce niveau d'expertise ; peut-être leur faudrait-il apprendre à parler au-delà des seules compétences évaluées, peut-être faudrait-il apprendre à observer et parler le rapport des élèves au travail, à l'effort, à l'échec comme à la réussite, à la communication...

Sur le plan de la communication, peut-être faudrait-il faire des efforts dans le sens de l'explicitation des termes que l'on emploie : les parents et tous les partenaires de l'école, actuellement, attendent autre chose que des évaluations laconiques sur les résultats en lecture ou en calcul des élèves ; il convient que les didactiques s'éclairent, se présentent dans leur complexité, se mettent quelque part à la disposition de la compréhension et des intérêts des partenaires de l'école ; il convient aussi que les pédagogues, qui n'en sont pas moins des didacticiens, arrivent à parler la « relation pédagogique » comme une véritable relation, c'est-à-dire avec pudeur, subtilité et compétence, avec l'amour qui les a conduits à faire ce métier.

Enfin, sur le plan de l'identité professionnelle, je sais, du moins je crois, que la démarche vers la connaissance de soi-même est une quête qui ne se termine pas, mais qu'il est indispensable d'entreprendre ; le partenariat est une forme de travail qui met en présence des personnes ; ce sont donc des personnes qui doivent s'exprimer et pas des statuts (orthographe libre : statues ?).

Je reprendrai seulement, pour conclure cet exposé, ces propos d'Éric Debarbieux : « La violence est une forme de partenariat dont le but est de permettre aux partenaires de vérifier leur existence. »

N'y a-t-il pas d'autres moyens de vérifier notre existence que par l'usage de la violence ?

C'est à cette réflexion que je vous convie à 11 heures, autour d'une table ronde réunissant des partenaires sociaux du monde médical, juridique, de l'Éducation nationale et de la gendarmerie, du monde religieux également, qui ont bien voulu répondre à notre recherche sur le thème de la violence scolaire dans les collèges.

LES ATELIERS

Le jeudi 2 mars, dernière journée d'étude, deux ateliers seulement, au lieu des quatre prévus, ont pu se dérouler autour des questions suivantes :

Comment s'articulent les formations collège/entreprise ? Comment rendre cohérent le lien école/famille ?... (François Gouffé et Olivier Lodého)¹.

Comment s'opère l'articulation des aides entre éducatif, pédagogique, psychologique et médical ?... (Myriam Van Velde et Denis Lamblin).

1. Entre parenthèses, les animateurs de ces ateliers.

Les participants aux journées d'étude

Nom, prénom	Établissement / Fonction
ADDE Amélie	IUFM
AMADEUF Annick	Adjoint-IPR d'EPS
BALCOU Maryvette	IUFM
BARAT Jacqueline	Collège Paul-Hermann, Saint-Pierre
BEAUVAIL Jean-Yves	IUFM
BERNOT Didier	IUFM
BERTHOMIEU Stéphane	Collège des Deux-Canons, Saint-Denis
BERTHOMIEU Thierry	IUFM
BESNARD Myriam	Lycée Bellepierre, Saint-Denis
BLAUT Christophe	Lycée J.-Amelin
BOYER Yves	Saint-Denis V, CPC
BRESLAW Jean-Marc	IUFM
BRIZOU Jocelyne	IUFM
CANS Jean-Marie	IUFM
CHABANNE Jean-Luc	IUFM
CHANE-PO Bernard	Saint-Denis 2, ATICE
COLLÉCCHIA Frédéric	Lycée de Bras-Panon
COSTE Marjorie	Collège Les Alizés
DEQUELSON Thierry	École Candide Azéma B, directeur
EL QADI Zakia	Lycée I. Amelin
ESPÉRET Christiane	IUFM
ÉTIENNE Brigitte	IEN Saint-Pierre 1, coordonnateur de ZEP
GAILLAT Thierry	IUFM / Rectorat
GÉRARD Jean-Paul	IUFM
GÉRARD Martine	IUFM
GÉRAUD Pierre	IUFM
GLISONI Jeff	Directeur de SEGPA Célimène-Godieux
GOUFFÉ Elisabeth	Saint-Paul 1, CPC
GUÉNON Catherine	Lycée Bellepierre, Saint-Denis
GUILLOT Philippe	IUFM
HOAREAU Marie-Claude	Saint-Pierre 2, CPC
HOUDEAU Serge	IUFM
JOSSO Christine	Saint-Denis V, coordonnateur de ZEP
JOURDAIN Jean-François	IUFM
LAMBERT Jacques	IUFM
LAMBLIN Denis	CAMSP, Fondation Père-Favron

LE ROUX Hélène	IUFM
LEBAS Dominique	IUFM
LEBIHAN Jean-Hugues	Saint-Pierre 1, CPC
LECOMTE Cécile	Chargée de Mission EPS
LEGALL Michèle	Collège de Quartier-Français, Saint-André
LENTREMY Rosine	Lycée Bellepierre Saint-Denis
LEREBOUR Patrice	Lycée Bellepierre Saint-Denis
LLINARES Jean Louis	Saint-Denis V, IEN
LODÉHO Olivier	IUFM
MALBERT Thierry	Université
MARSOLLIER Christophe	IUFM
MARTIN Jean-Pierre	Saint-Denis 3, IEN
MARTIN Yves	IUFM
MENOTTI Jean-Pierre	IA-IPR de Mathématiques
MESPOULHE Roseline	Le Port 1, IEN
MORILLON Jean-Paul	IUFM
NATIVEL Carole	Collège Paul-Herman, Saint-Pierre
OBRÉ Corinne	IUFM
OCTOR Raymond	IUFM
OLIVEREAU Richard	Le Port 1, ATICE
ONFRAY Didier	Lycée Bellepierre, Saint-Denis
PERRIN Dominique	Saint-Pierre 2, CPC
PERROT Charles	Collège Simon-Lucas, Étang-Salé
POUSSE Michel	IUFM
POUSSIER Isabelle	IUFM
RABESHALA Bruno	Rectorat
RABESHALA Josiane	IUFM
ROLLAND Yvon	IUFM
SALABERT Gervais	Collège Les Mascareignes, Domenjod
SHAYER Arnaud	IUFM
SIMON Jean	IUFM
TAVAN Martine	IUFM
TERCE Philippe	IA-IPR de SVT
THÉVENIN Claudine	IUFM
TOURNÈS Dominique	IUFM
VAN LEDE Myriam	JESSAD IMP Claire-Joie
VAUGIEN-CHEUNG Martine	IUFM
VIGIER Claire	Lycée Bellepierre, Saint-Denis

**RECHERCHES
DIVERSES**

L'EXPÉRIMENTATION « LYCÉE DE TOUTES LES CHANCES » : UN PREMIER BILAN ¹

Gilles FERRÉOL

Université de Poitiers (Laresco-Icotem)

Résumé.– L'opération « Lycée de toutes les chances », mise en place dès septembre 1999 dans l'Académie de Lille, tranche avec d'autres expérimentations par son ampleur, son degré de structuration, ses modalités de fonctionnement et ses sources de financement. L'évaluation d'un tel dispositif nécessite une méthodologie adéquate susceptible de nous éclairer sur les objectifs fondateurs et leur mise en œuvre, sur les résultats obtenus non seulement aux examens mais aussi en termes de comportements ou d'insertion, ainsi que sur les répercussions en matière de gestion des ressources humaines, de pratiques pédagogiques ou de mutualisation des compétences.

Abstract.– "The lycée of greatest opportunities" operation which was set up in Lille Academy in September 1999, strongly differs from other experiments through its scope, its highly structured frame, its functioning system and its financial sources. The assessment of such an experiment requires an adequate methodology capable of clearly showing its founding objectives and their implementation, its outcome not only in exams but also in attitudes and adaptation possibilities, together with its consequences on human resources management, pedagogic practices and abilities exchange.

1. Cette contribution reprend les grandes lignes d'un rapport de recherche présenté à Lille en mai 2005 (Contrat de plan État-Région 2000-2006 / Académie de Lille / Conseil régional Nord-Pas-de-Calais). Ce rapport servira de support à un prochain ouvrage (*Décrochage scolaire et politiques éducatives*, Bruxelles, Intercommunications, coll. « Proximités / Sociologie », 2006).

L'opération « Lycée de toutes les chances »², menée dans l'Académie de Lille depuis septembre 1999 sous l'impulsion du Rectorat et du Conseil régional Nord-Pas-de-Calais³, se singularise, par rapport à d'autres expérimentations de ce type, par son ampleur et son degré de structuration. Un certain nombre de problématiques lui sont associées, comme celles relatives au décrochage et à la déscolarisation, à l'exclusion et à l'anomie, aux inégalités et à la stigmatisation ou, dans une tonalité plus positive, à l'intégration et à la réussite de tous⁴.

L'évaluation d'un tel dispositif, élargi à partir de 2003 à d'autres établissements, nécessite une méthodologie adéquate susceptible de nous éclairer sur les objectifs fondateurs et leur mise en œuvre, sur les résultats obtenus non seulement aux examens mais aussi en termes de comportements ou d'insertion, ainsi que sur les répercussions en matière de gestion des ressources humaines, de pratiques pédagogiques ou de mutualisation des compétences.

Afin de mener à bien ces investigations, l'approche monographique a été privilégiée. Ont été choisis, en raison de leur antériorité et de leurs spécificités, trois réseaux : Hénin-Beaumont (approche globalisante), Dunkerque (visée plus pédagogique), Condé (entrée « culture »), chacun d'entre eux étant représenté par deux établissements.

L'essentiel du travail de terrain s'est effectué dans ces lycées professionnels (LP) et lycées d'enseignement général et technologique (LGT). Cependant, des lycées « témoins » (hors LTC) et d'autres nouvellement admis ont été ponctuellement sollicités : les premiers, sous réserve de disposer de statistiques adéquates, pour mieux apprécier les résultats obtenus et faire apparaître un éventuel « différentiel » ; les seconds pour pointer d'éventuelles inflexions dans la définition des objectifs ou des projets.

La confrontation de ces expériences devrait ainsi permettre de mieux comprendre, au-delà de tel ou tel particularisme, lignes de force et points d'achoppement, les conduites ou les stratégies déployées étant tributaires de multiples facteurs, en particulier organisationnels ou socioculturels. Les informations recueillies et les enseignements qui en découlent serviront alors de base à diverses recommandations.

2. Désignée, tout au long de ces pages, par le sigle LTC.

3. Dans le cadre du Contrat de plan 2000-2006 et avec la participation du FSE (Fonds social européen).

4. Même pour ceux dont le cursus s'accomplit sans accroc, l'important étant d'éviter toute forme de « ghettoïsation » et de réunir des publics différents dans un même espace d'apprentissage et de socialisation.

Les six sites

Réseau d'Hénin-Beaumont

LP Henri Senez, Hénin-Beaumont

LP Joliot-Curie, Oignies

Réseau de Dunkerque

LP des Plaines du Nord, Grande-Synthe

LGT du Noorderover, Grande-Synthe

Réseau de Condé

LGT et LP Charles Deulin, Condé-sur-l'Escaut

LGT et LP Georges Bustin, Vieux-Condé

Lycées « témoins » (LT) et nouvellement admis (LNA)

Réseau d'Hénin-Beaumont

LP Robespierre, Lens (LT)

Réseau de Dunkerque

LP Fernand Léger, Coudekerque-Branche (LT)

LP Automobile et Transports, Grande-Synthe (LNA)

LGT de l'Europe, Dunkerque (LNA)

LP Île Jeanty, Dunkerque (LNA)

Réseau de Condé

LP André Jurénil, Denain (LT)

LP Pierre-Joseph Fontaine, Anzin (LNA)

LP Jean-Baptiste Carpeaux, Crespin (LNA)

Objectifs et moyens

Commençons par les objectifs. Les textes de référence (*Cahier des charges, Contrat de plan, Dossier FSE*) concordent et listent les priorités :

- prévenir et surmonter l'échec scolaire ;

- assurer la réussite du plus grand nombre ;
- permettre une insertion sociale et professionnelle réussie⁵.

Le hors-série, publié en octobre 2000, de *Brèves d'Europe en Nord-Pas-de-Calais* ne dit pas autre chose et exprime la « volonté d'échapper aux segmentations et aux fatalités qui ont trop longtemps tenu la région à l'écart des progrès fondamentaux du siècle qui s'achève », le sort de ceux qui – « par leurs origines ou leurs difficultés personnelles » – sont en proie à la « disqualification » ou à la « marginalisation » ne pouvant plus être passé sous silence. Les « prémices de l'exclusion », est-il proclamé, « doivent être combattus par tous les moyens » afin de « redonner confiance » et de « développer de nouvelles compétences ». Quant à ceux pour qui le cursus s'accomplit « sans accroc », ils sont invités à participer pleinement au dispositif de telle sorte qu'ils puissent « renforcer leur excellence ». L'important, on le voit, est d'éviter toute forme de « ghettoïsation ». Les entretiens que nous ont accordés différentes personnalités directement impliquées dans le projet LTC montrent bien l'attachement, jamais démenti, à ces orientations. Celles-ci, il est vrai, ne peuvent que susciter l'adhésion et ne prêtent guère le flanc à la critique.

À un niveau plus spécifique⁶, il convient de promouvoir :

- la rénovation des méthodes et des outils pédagogiques en formation initiale par l'application du principe du « cousu main »⁷ et par la prise en compte d'une conception plus globale de la dimension éducative ;
- le travail en commun entre les différents acteurs au sein d'un établissement et entre établissements d'un même réseau⁸ ;
- l'interaction entre les lycées et leur environnement (familles, cité, monde professionnel), les relations de partenariat⁹ méritant d'être renforcées¹⁰.

5. Voir le document *Expérimentation du Lycée de toutes les chances. Bilan 2000-2002*, Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, Direction des formations initiales, Lille, s.d., p. 10.

6. Ces « objectifs intermédiaires » ne figurent pas – pour des raisons de commodité – dans le Contrat de Plan 2000-2006.

7. L'expression est de Catherine Moisan.

8. Ces réseaux, implantés dans des bassins rencontrant de fortes difficultés socio-économiques, offrent aux élèves des filières et des disciplines diversifiées. La palette des choix d'orientation est ainsi beaucoup plus vaste.

9. Dans des domaines comme la santé publique, la connaissance des métiers ou la vie associative.

10. Le recours au service public est ici prioritaire, le principe de non-substitution devant s'appliquer en permanence.

Comme précédemment, la continuité prévaut tant dans les textes que dans les propos, et toutes ces perspectives restent toujours d'actualité.

Le LTC, peut-on lire par ailleurs, ne se résume pas à un catalogue d'actions isolées dont le seul point commun serait l'éligibilité financière mais se présente comme un ensemble cohérent en fonction d'une démarche structurée, articulée autour :

- de l'accueil et de l'accompagnement des jeunes ;
- de l'aide au développement personnel ;
- du positionnement et de l'évaluation des compétences ;
- de parcours adaptés de formation et de pratiques d'individualisation ;
- de l'insertion.

Ces catégories, initialement dénommées « services »¹¹, puis « moyens » ou « fonctions », sont reprises dans le document *Projet d'actions LTC 2003* (Rectorat, Pôle « communication ») et développées sur le site académique (<http://www.ac-lille.fr>), les réseaux mettant en place les mesures qui leur semblent les mieux adaptées aux besoins des élèves et aux situations locales :

Fonction « accueil-accompagnement »

Objectifs : accueillir, intégrer et motiver, par :

- la découverte des lieux, des services, des personnels et du cadre de vie de l'établissement ;

- la prise en considération de l'environnement, des exigences des métiers et de l'offre de formation ;

- l'élaboration du projet personnel et professionnel.

Fonction « développement »

Objectifs : socialisation, affirmation et connaissance de soi, par :

- l'éducation à la santé ou à la citoyenneté ;
- des pratiques sportives ou culturelles (théâtre, atelier d'écriture...).

11. Dix à l'origine, comprenant le sport, la culture, la citoyenneté, la reconnaissance des acquis et la validation...

Fonction « positionnement et évaluation »

Objectifs : situer l'apprenant en devenir et effectuer un bilan de ses acquis, par :

- des tests disciplinaires ou d'habileté (gestuelle, technique...) ;
- un repérage des potentialités, en dehors du cadre scolaire ou au quotidien ;
- la contractualisation ;
- la validation de savoirs ou de savoir-faire...

Fonction « parcours et pratiques »

Objectifs : optimiser les situations d'apprentissage, trouver des réponses appropriées, par :

- du soutien, une remise à niveau, un approfondissement ;
- l'utilisation du CDI et d'un centre de ressources ;
- des projets culturels, techniques ou pluridisciplinaires ;
- une pédagogie de l'alternance ;
- des itinéraires spécifiques, des classes passerelles ou de préorientation...

Fonction « insertion »

Objectifs : valoriser les acquis en vue d'une insertion professionnelle ou d'une poursuite d'études, par :

- la constitution d'un livret ou d'un portefeuille de compétences ;
- une valorisation des acquis (stages, diplômes) ;
- des actions préparatoires à la recherche d'emploi ;
- l'essor des NTIC.

Autre levier essentiel : la formation des acteurs, dont les professeurs « ressources » (plus de cent cinquante bénéficiaires – désignés par les professeurs – entre 2000-2001 et 2003-2004, actions portées au catalogue « Convergences » de l'IUFM et organisées sur trois journées avec l'aide l'an dernier de la cellule TICE) et les coordonnateurs (désormais un à temps par-

tiel par établissement). L'apport de moyens tant financiers¹², par la Région (7 392 000 euros sur la période 2000-2004¹³), le FSE¹⁴ et l'État¹⁵, qu'humains ou logistiques, par le Rectorat (décharges¹⁶, heures supplémentaires, mise à disposition de postes administratifs¹⁷ ou d'aides éducateurs, capitalisation et mise en ligne des outils produits, implication des instituts universitaires¹⁸...), est à cet égard décisif.

Le LTC, on l'aura saisi, se situe très explicitement non pas aux « marges » mais « au cœur » de l'activité pédagogique (art. 3 du *Cahier des charges 2000*). Les réseaux, quant à eux, sont perçus comme des « vecteurs de réussite », le recours au service public – à coût équivalent – étant prioritaire et le principe de non-substitution devant s'appliquer en permanence (art. 4). Leur fonctionnement s'inscrit dans une logique de complémentarité, de mutualisation et d'essaimage et ne se réduit pas à l'accomplissement de simples tâches administratives ou de gestion.

12. La gestion des fonds étant confiée au Groupement d'intérêt public (GIP) « Éducation et formation tout au long de la vie ».

13. Soit un taux d'engagement de 69 %. En 1999, la Région avait aussi versé une subvention de 16 millions de francs. La répartition année par année s'établit comme suit (en millions d'euros) :

Objectif 38 : Améliorer la formation et les conditions d'orientation (versements prévus 2000-2006 : 10,671)	Affectation 2000	Affectation 2001	Affectation 2002	Affectation 2003	Affectation 2004
		1,524	1,532	1,336	1,5

Pour l'historique détaillé de ces affectations et des décisions des commissions permanentes (9 juillet et 27 septembre 1999, 29 mai 2000, 2 mai 2001, 29 avril et 4 novembre 2002, 4 mars 2003, 21 janvier et 28 juin 2004), cf. la note de Catherine Picot du 27 octobre 2004 (Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, DFI).

14. Celui-ci intervient à hauteur de 50 % en objectif 1 (« Promouvoir le développement et l'ajustement structurel des régions en difficulté ») et de 45 % en objectif 3 (« Soutenir l'adaptation et la modernisation des politiques et systèmes d'éducation, de formation et d'emploi »).

15. 0,15 million d'euros par an.

16. Depuis 2002, vingt-neuf coordonnateurs – ayant vocation à exercer un rôle de « facilitateur » – y ont eu droit.

17. Un demi pour chaque établissement tête de réseau.

18. Et, plus encore, du CAFOC, des CPFE, du C2RP, du CUEEP, de la MGI ou de la VIP (cf. le *Cahier des charges*, art. 2).

Les actions menées et leur impact sur les publics

Un double mouvement, d'élargissement et de structuration, caractérise cette évolution. Au premier janvier 2003, le dispositif a accueilli de nouveaux venus et comprend désormais trente-trois établissements, regroupés en huit réseaux¹⁹. L'organigramme, de son côté, est plus opérationnel : le rôle de chacun est mieux spécifié ainsi que les relations entre acteurs. Le proviseur est le chef de projet : il s'entoure d'une équipe avec laquelle il définit une stratégie de fonctionnement. Le coordonnateur fédère les énergies et contribue à la mise en œuvre, à l'accompagnement, au suivi et à l'évaluation d'un plan d'actions. Le professeur « ressources » est spécialisé dans la démarche d'individualisation et est capable d'utiliser ou de maîtriser divers outils comme ceux issus des technologies de l'information et de la communication. Conformément à la mission qui leur est dévolue, les enseignants²⁰ s'emploient à la réussite de tous les jeunes qui leur sont confiés et, avec l'aide des personnels de santé, des COP, des CEP, des surveillants d'externat et des aides éducateurs, se focalisent sur plusieurs pistes : accueil, positionnement, soutien pédagogique, parcours adaptés, insertion. Les partenaires extérieurs sont également sollicités en tant que de besoin. Il s'agit d'instaurer une veille permanente et de mettre en synergie, au sein d'un réseau, des pratiques et des activités, des savoirs et des compétences, une cellule d'ingénierie – en étroite collaboration avec les corps d'inspection – donnant les impulsions nécessaires.

En juin 2004, 21 000 élèves (14 000 en LP et 7 060 en LGT) faisaient partie intégrante de l'opération LTC (Legay, 2004, p. 7) :

19. À la rentrée 2003-2004, le réseau de Condé intègre les LP Fontaine d'Anzin et Jean-Baptiste Carpeaux de Crespin ; celui de Grande-Synthe s'étend avec l'engagement des LP Automobile et Transports et Île Jeanty, tandis qu'un partenariat avec le lycée de l'Europe est établi, à l'image de celui noué avec Noorderover. Le LP Léo Lagrange quitte, par ailleurs, le « bassin » d'Hénin pour rejoindre celui de Bully-Mines en compagnie du LP La Peupleraie de Sallaumines et des LP et LGT Pablo Picasso d'Avion, et un nouveau pôle se crée en Sambre-Avesnois autour des LP Curie d'Aulnoye-Aymeries, Placide Courtoy d'Hautmont, Louis Armand de Jeumont et de la cité Pierre Forest de Maubeuge.

20. Dont les chefs de travaux, industriel et tertiaire.

Les effectifs concernés

Établissements	LP	LGT
Fernand Degrugillier, Auchel	626	
Pierre Mendès-France, Bruay-la-Buissière	502	
Flora Tristan, Lillers	409	
Turgot, Roubaix	465	
Louis Loucheur, Roubaix	303	
Alain Savary, Wattreloos	332	
Plaines du Nord, Grande-Synthe	410	
Noordover, Grande-Synthe		1 434
Automobile et Transports, Grande-Synthe	404	
Lycée de l'Europe, Dunkerque		1 477
Île Jeanty, Dunkerque	417	
Pierre de Coubertin, Calais	1 267	
Normandie-Niémen, Calais	329	
Détroit, Calais	960	
Henri Senez, Hénin-Beaumont	1 229	
Louis Pasteur, Hénin-Beaumont	405	968
Joliot-Curie, Oignies	983	
La Peupleraie, Sallaumines	601	
Pablo Picasso, Avion	200	574
Léo Lagrange, Bully-les-Mines	701	
Charles Deulin, Condé-sur-l'Escaut	420	974
Georges Bustin, Vieux-Condé	252	304

Pierre-Joseph Fontaine, Anzin	840	
Jean-Baptiste Carpeaux, Crespin	207	
Pierre et Marie Curie, Ailnoye-Aymeries	535	
Pierre Forest, Maubeuge	315	1 329
Louis Armand, Jeumont	342	
Placide Courtoy, Hautmont	546	
	14 000	7 060

La répartition par catégories d'actions montre bien l'importance accordée aux parcours adaptés et aux pratiques d'individualisation :

Réseau et date de création	Établissement	A	B	C	D	E
Auchel (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Flora Tristan (Lillers)	15 %	57 %	6 %	6 %	16 %
	LP Degrugillier (Auchel)	12 %	34 %	3 %	23 %	26 %
	LP Mendès-France (Bruay-la-Buissière)	15 %	18 %	3 %	44 %	20 %
	Total réseau	14 %	36 %	4 %	24 %	22 %
Bully-les-Mines (objectif 3)						
Depuis 2003	LP Léo Lagrange (Bully-les-Mines)	6 %	33 %	5 %	41 %	15 %
	LP La Peupleraie (Sallaumines)	46 %	24 %	5 %	25 %	-
	LGT et LP Picasso (Avion)	34 %	22 %	-	41 %	3 %
	Total réseau	29 %	26 %	3 %	36 %	6 %
Calais (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Normandie-Niémen (Calais)	10 %	5 %	31 %	50 %	4 %
	LP du Détroit (Calais)	15 %	14 %	-	54 %	17 %
	LGT et LP Coubertin (Calais)	17 %	33 %	-	8 %	41 %
	Total réseau	14 %	17 %	11 %	37 %	21 %

Grande-Synthe (objectif 3)						
Depuis 1999	Lycée du Noordover (Grande-Synthe)	-	53 %	-	47 %	-
	LP Plaines du Nord (Grande-Synthe)	10 %	14 %	-	30 %	46 %
	Lycée de l'Europe (Dunkerque)	9 %	9 %	82 %	-	-
	LP Île Jeanty (Dunkerque)	21 %	10 %	-	54 %	15 %
	LP Automobile et Transports (Grande-Synthe)	25 %	-	-	47 %	28 %
	Total réseau	13 %	17 %	16 %	36 %	18 %
Hénin-Beaumont (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Joliot-Curie (Oignies)	9 %	52 %	3 %	35 %	-
	LP Henri Senez (Hénin-Beaumont)	20 %	41 %	1 %	35 %	3 %
	LGT et LP Pasteur (Hénin-Beaumont)	-	-	-	-	-
	Total réseau	15 %	47 %	2 %	35 %	1 %
Sambre-Avesnois (objectif 1)						
Depuis 2003	LP Louis Armand (Jeumont)	6 %	10 %	45 %	26 %	12 %
	LP Curie (Aulnoye-Aymeries)	9 %	-	10 %	69 %	12 %
	LP Courtoy (Hautmont)	21 %	28 %	-	40 %	11 %
	Cité Pierre Forest (Maubeuge)	7 %	48 %	8 %	32 %	5 %
	Total réseau	11 %	21 %	16 %	42 %	10 %
Roubaix (objectif 3)						
Depuis 1999	LP Loucheur (Roubaix)	48 %	18 %	-	22 %	12 %
	LP Turgot (Roubaix)	14 %	46 %	-	13 %	27 %
	LP Savary (Wattrelos)	-	67 %	33 %	-	-
	Total réseau	27 %	44 %	11 %	11 %	13 %

Valenciennes (objectif 1)						
Depuis 1999	LP Fontaine (Anzin)	7 %	14 %	4 %	62 %	13 %
	LP Carpeaux (Crespin)	14 %	7 %	21 %	50 %	8 %
	LGT et LP Deulin (Condé-sur-Escaut)	1 %	15 %	6 %	55 %	23 %
	LGT et LP Bustin (Vieux-Condé)	23 %	-	18 %	57 %	2 %
	Total réseau	11 %	9 %	12 %	56 %	12 %

Total tous réseaux	15 %	27 %	8 %	35 %	15 %
A : Accueil et accompagnement des jeunes					
B : Aide au développement personnel					
C : Positionnement et évaluation des compétences					
D : Parcours adaptés de formation et pratiques d'individualisation					
E : Insertion					

Les élèves décrocheurs bénéficient d'un intérêt particulier, les mesures prises étant relayées plus ou moins activement selon les réseaux :

Établissement	Exemples d'actions spécifiques	Dynamiques réseau
Auchel		
	Lutte contre l'absentéisme et travail en amont	Bon fonctionnement, 7 actions communes
Bully-les-Mines		
LP Léo Lagrange (1) (Bully-les-Mines) LP La Peupleraie (Sallaumines) LGT et LP Picasso (Avion)	Groupe progrès	Aucune synergie
Calais		
LP Normandie-Niémen (Calais) LP du Détroit (Calais) LGT et LP Coubertin (Calais)		Aucune mutualisation. Difficulté avec Coubertin

Grande-Synthe

Lycée du Noorderover (Grande-Synthe) LP Plaines du Nord (Grande-Synthe) Lycée de l'Europe (Dunkerque) LP Île Jeanty (Dunkerque) LP Automobile et Transports (Grande-Synthe)	Atelier remédiation	Bonne cohérence d'ensemble, 8 actions communes dont un « Forum emploi »
---	---------------------	---

Hénin-Beaumont

LP Joliot-Curie (Oignies) LP Henri Senez (Hénin-Beaumont) LGT et LP Pasteur (Hénin-Beaumont)	Classe-projet	Satisfaisant jusqu'en 2003, sauf avec le LP Pasteur (totalement absent depuis le début)
---	---------------	---

Sambre-Avesnois

LP Louis Armand (Jeumont) LP Curie (Aulnoye-Aymeries) LP Courtoy (Hautmont) Cité Pierre Forest (Maubeuge)	Suivi-accueil	Bonne concertation, 13 actions communes
---	---------------	--

Roubaix

LP Loucheur (Roubaix) LP Turgot (Roubaix) LP Savary (Wattrelos)		Reprise de la logique d'essaiage, 2 actions communes
---	--	--

Valenciennes

LP Fontaine (Anzin) LP Carpeaux (Crespin) LGT et LP Deulin (Condé-sur-l'Escaut) LGT et LP Bustin (Vieux-Condé)	Aide individualisée	Bon couplage entre Condé et Vieux-Condé depuis 1999. Extension difficile pour les nouveaux EPLE, 2 actions communes
---	---------------------	--

Le recours au partenariat, pour sa part, demeure très inégal (les lycées ayant une longue expérience d'ouverture sur leur environnement étant les plus demandeurs, cf. les LP Turgot, Charles Deulin, Flora Tristan ou Courtoy) :

Réseau et date de création	Établissement	% du budget consacré aux partenariats	Quelques exemples
Auchel (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Flora Tristan (Lillers)	38 %	Parc d'Olhain, associations protection civile, Kroma films Troupe théâtrale, écrivain, orthophoniste Intervenants extérieurs en santé, coupole d'Helfaut
	LP Degrugillier (Auchel)	28 %	
	LP Mendès France (Bruay-la-Buissière)	18 %	
Bully-les-Mines (objectif 3)			
Depuis 2003	LP Léo Lagrange (Bully-les-Mines)	20 %	Mairie, CRAP, commissariat, SNCF Macadam théâtre, MAIF, MACIF, Croix-Rouge Eolia, CRRAV, diététicienne
	LP La Peupleraie (Sallaumines)	20 %	
	LGT et LP Picasso (Avion)	13 %	

Calais (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Normandie-Niémen (Calais)	22 %	Arcadia, CCPD, pompiers
	LP du Détroit (Calais)	10 %	Presse locale, planning familial, centre d'alcoologie, Radio 6
	LGT et LP Coubertin (Calais)	21 %	Socio-esthétique, comédien
Grande-Synthe (objectif 3)			
Depuis 1999	Lycée du Noorderover (Grande-Synthe)	-	Centre littéraire des lettres, villa Mont-Noir
	LP Plaines du Nord (Grande-Synthe)	6 %	Médecins, Compagnie « Arc en Scène »
	Lycée de l'Europe (Dunkerque)	-	Partenariat avec l'ensemble du réseau LTC
	LP Île Jeanty (Dunkerque)	15 %	+ F. Léger Base loisirs Morbecques
	LP Automobile et Transports (Grande-Synthe)	2 %	Volvo, Renault, Scania, Iveco
Hénin-Beaumont (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Joliot-Curie (Oignies)	11 %	CPEF Carvin, Le cirque du bout du monde, « Voix de nana »,
	LP Henri Senez (Hénin-Beaumont)	19 %	Onyacum Espace Lumière, éducateurs PJJ
	LGT et LP Pasteur (Hénin-Beaumont)	-	-

Sambre-Avesnois (objectif 1)			
Depuis 2003	LP Louis Armand (Jeumont)	9 %	Le Phénix, Le Manège, Rotary, syndicat de la métallurgie
	LP Curie (Aulnoye-Aymeries)	8 %	CAT « Le bol vert », Proscenium, « Direlire »
	LP Courtoy (Hautmont)	36 %	Val Joly, entreprises, agences d'intérim
	Cité Pierre Forest (Maubeuge)	9 %	Justice-police- gendarmerie, DDE, SMUR, « Eurosport »
Roubaix (objectif 3)			
Depuis 1999	LP Loucheur (Roubaix)	15 %	CAS Roubaix, Cosmos Bowling, OMS
	LP Turgot (Roubaix)	33 %	Journalistes, fondation Anne Cellier
	LP Savary (Wattrelos)	3 %	Maison Poésie Beuvry, Institut Gustav Sresemann
Valenciennes (objectif 1)			
Depuis 1999	LP Fontaine (Anzin)	16 %	Large recours aux partenariats
	LP Carpeaux (Crespin)	13 %	
	LGT et LP Deulin (Condé-sur-l'Escaut)	70 %	<i>Idem</i>
	LGT et LP Bustin (Vieux-Condé)	26 %	<i>Idem</i>

Une approche plus qualitative fournit quelques compléments. Prenons, par exemple, le réseau d'Auchel. La mise en synergie des compétences est un objectif essentiel et les rencontres régulières des coordonnateurs y contribuent. Les journées d'accueil, fait-on valoir, donnent une image plus positive de l'établissement : elles favorisent, en outre, la socialisation et l'intégration des nouvelles recrues. La formation SST (sauveteur secouriste du travail) est, de même, bien perçue par les élèves, lesquels – appréhendés dans leur globalité – sont aussi sensibles aux modules « forum des métiers », « aide individualisée » et « apprendre autrement ». La cohésion des classes et l'acceptation des différences s'en trouvent renforcées. Tout n'est pourtant pas idyllique : d'aucuns reconnaissent que « le travail administratif tend à s'alourdir au détriment de l'animation pédagogique » et qu'« il devient diffi-

cile de fédérer les projets compte tenu de l'incertitude entourant le devenir de tel ou tel collègue » ; d'autres encore regrettent l'« indisponibilité » ou le « désengagement » de certains partenaires et s'insurgent contre une « attitude quelquefois trop consumériste ». Autre illustration : le Calaisis. Sont soulignés le « volontarisme des équipes », une « meilleure écoute des élèves » lesquels sont « plus sereins » et ont le sentiment de progresser en expression écrite et orale, les retombées « très positives » des API²², un « encadrement structuré », des équipements informatiques « bien adaptés » et un volet culturel « fructueux ». Néanmoins, « si la bonne volonté est certaine et le souci de bien faire réel », des interrogations subsistent : absence d'indicateurs d'évaluation et d'un questionnement d'ensemble sur les finalités de l'opération, implication en demi-teinte des IATOS et d'une partie des enseignants, désintérêt parental, problèmes de communication et d'identification, CESC « désactivé », partenariats insuffisamment diversifiés, définition imprécise du rôle de chef de projet...

Une analyse par catégories d'action permet de mettre en évidence les impacts, directs ou indirects, des mesures mises en œuvre :

	Points forts	Points faibles
Accueil et accompagnement , conjugués à des entretiens individuels (Mendès-France à Bruay-la-Bussière), à des activités sportives ou de plein air <i>in situ</i> ou à l'extérieur (Flora Tristan à Lillers), à des séjours d'intégration (Turgot à Roubaix)...	Meilleure connaissance de la communauté éducative et des règles de vie Atténuation des tensions Fréquentation accrue du foyer, des clubs ou des associations	Lourdeur de l'organisation lorsque les effectifs sont importants Désinvestissement parental

22. Ateliers pédagogiques individualisés.

<p>Développement personnel, à partir d'un axe thématique particulier (comme la culture à Condé) ou d'un ensemble de thématiques (Léo Lagrange à Bully-les-Mines), avec la collaboration d'intervenants extérieurs (associations, personnels de santé...)</p>	<p>Approche globalisée Mise en confiance, réconciliation avec l'école Restauration de l'estime de soi et revalorisation de sa propre image Plus d'esprit critique et d'autonomie</p>	<p>Surcroît de travail Préparation ou formalisation insuffisante de certains projets</p>
<p>Évaluation et positionnement, notamment des élèves en souffrance ou des décrocheurs (Henri Senez à Hénin-Beaumont), présentant des problèmes de dysorthographe ou des séquelles de dyslexie (LP Degrugillier à Auchel)...</p>	<p>Repérage des difficultés rencontrées et des troubles d'apprentissage ou de comportement Dispositifs de remédiation plus adéquats</p>	<p>Programmation trop tardive</p>
<p>Parcours de formation et pratiques individualisées : classes-passerelles (Plaines du Nord et Noorderver à Grande-Synthe), groupe progrès (Joliot-Curie à Oignies), ateliers contes ou poésie (Georges Bustin à Vieux-Condé), concours lecture (LP Savary à Wattrelos)...</p>	<p>Remotivation Plus grande assiduité Acquisition d'une méthodologie Remise à niveau</p>	<p>Passivité ou désengagement de certains lycéens Places parfois contingentes</p>

Insertion , en prenant appui sur des stages, des FCIL, des visites d'entreprises ou des conventions d'aide (Charles Deulin à Condé-sur-l'Escaut) et en familiarisant aux techniques de recherche d'emploi : rédaction d'un CV, préparation à l'entretien d'embauche (comme au LP Normandie-Niémen à Calais)...	Découverte du monde du travail Sensibilisation aux exigences des métiers	Partenariat trop souvent peu étoffé avec le tissu productif
---	---	---

Le LTC revêt, aux yeux des élèves, une triple signification. C'est :

- d'abord une aide spécifique, destinée à surmonter les difficultés rencontrées dans telle ou telle discipline, certains mettant l'accent sur l'« incitation au travail » et l'« encadrement des devoirs » ;
- ensuite, un moyen de réussite, que celle-ci se manifeste en termes de notation (« Mieux comprendre un cours et être plus performant lors des contrôles »), de chances données à chacun (« S'en sortir », « Apporter un espoir à ceux qui n'en ont plus ») ou de supports mis à disposition (« On a un bon matériel informatique et on peut "surfer" ») ;
- enfin, un lieu ou un « espace dédié » permettant d'approfondir les connaissances ou de réviser en toute tranquillité.

D'autres aspects sont aussi cités :

- une ouverture à des activités nouvelles, par exemple d'ordre structurel (« Se passionner pour des choses qu'on n'aurait pas faites spontanément ») ;
- la prise en compte personnalisée des rythmes d'acquisition.

L'arrivée en LTC change la donne, un sentiment de mieux-être étant très perceptible. Les évaluations sont très positives, celles notamment ayant trait aux mesures directement liées à l'apprentissage et à l'orientation : soutiens méthodologiques, bilans d'acquis, techniques de recherche d'emploi. Les intervenants extérieurs sont également très prisés, de même que la fréquentation des CDR.

Pour la plupart, le LTC signifie :

- un « nouveau départ » pour tous ceux qui, dans leur cursus précédent, ont rencontré des embûches, cumulé des handicaps ou se sont sentis dévalorisés ;
- une « possibilité de motiver ceux qui ne l'étaient plus » ;
- une « alternative à l'échec ».

Plus des deux tiers des lycéens déclarent avoir progressé notablement soit dans les disciplines générales, soit dans d'autres domaines requérant des savoir-faire ou des compétences techniques. L'accent est mis sur des enseignements plus accessibles, de meilleurs résultats et un suivi plus attentif, l'impact sur la sociabilité étant un peu moins prononcé.

Les répercussions en matière d'organisation et de management

L'expérimentation, comme l'avait déjà noté dans son *Bilan 2000-2002* la Direction des formations initiales du Conseil général, a permis le passage progressif d'une « opération de laboratoire » plus ou moins artisanale ou de circonstance, portée par quelques membres de la communauté éducative, à un « projet partagé » nourrissant celui de l'établissement. Le LTC, sous cet angle, apporte une « bouffée d'air » salutaire et préfigure un nouvel « état d'esprit » dont témoignent, en dépit parfois de quelques résistances initiales :

- l'évolution des mentalités et des pratiques : travail collectif, mise en commun de moyens ou d'informations, application du principe du « cousu main », reconnaissance du « droit à l'erreur » ;
- et la dynamisation d'équipes interdisciplinaires, la « libération des initiatives » suscitant adhésion et participation.

Le LTC, seconde observation, bénéficie d'un *a priori* favorable dès l'instant où il privilégie une approche « intégrative » et s'adresse, sans stigmatisation ni ségrégation, à l'ensemble des jeunes accueillis dans les EPLE membres du réseau : ceux qui possèdent les préacquis étant tirés vers le haut, ceux qui présentent des lacunes ou qui paraissent moins motivés étant à même – par un suivi approprié – de trouver un « cursus normal », et ceux en voie de décrochage se voyant proposer un accompagnement spécifique. C'est donc bien la « réussite du plus grand nombre » qui a toujours été visée, ce que montre bien un court-métrage consacré au dispositif et présenté à Lille, au Nouveau Siècle, le 15 mars 2002. Pour combattre l'échec scolaire, une prise en charge globale, mobilisant des compétences tant en interne qu'en externe, a été fort logiquement plébiscitée.

Autre mode de satisfaction : les lycées retenus, bien qu'ayant reçu ces crédits supplémentaires, n'ont pas succombé au chant des sirènes et ne se sont pas lancés dans un « consumérisme à tout va ». Les choix opérés valorisent, selon les cas, telle ou telle action :

- classe-passerelle, par exemple, comme à Grande-Synthe en STT ou en filière industrielle ;
- soutien personnalisé dans les disciplines générales ou professionnelles ;
- aide aux devoirs dans les communes, à l'image de ce qui se fait dans le Valenciennois ;
- opportunités offertes par les centres de ressources...

Toutes ces initiatives constituent un « plus ». Néanmoins, en raison de la progressivité de leur mise en place, il est sans doute encore un peu tôt pour se prononcer quant à leur véritable impact, même si certaines indications concordantes laissent présager un « cercle vertueux ».

Une même diversité prévaut à l'échelle des réseaux. Les uns, comme à Condé ou dans le Dunkerquois, sont très attachés au développement d'une pédagogie différenciée ; d'autres jouent davantage la carte de l'accueil (Calais), de l'épanouissement personnel (Roubaix, Hénin-Beaumont) ou de l'insertion (Auchel). Il s'agit, en effet, de coller au plus près des réalités de terrain et de « réguler » le mieux possible en fonction des moyens du bord, des besoins et des attentes.

Quelle que soit l'orientation qui prédomine, l'élève est « au cœur » du dispositif, les mots clés étant ceux de « motivation », de « socialisation », de « personnalisation » ou de « mise en confiance ». Pour reprendre l'un des fils conducteurs du projet Turgot, la « connaissance de soi » et la « relation aux autres » constituent des « fondamentaux ».

Au total, si – incontestablement – une dynamique a bien été enclenchée, il a fallu « déminer » ou « écoper ». Parmi les principales difficultés, sont cités :

- la lourdeur ou, plutôt, la complexité des procédures administratives, ce qui a pu retarder le lancement de certaines actions, freiner les ardeurs ou refroidir les enthousiasmes ;
- un *turnover* trop élevé dans les équipes de pilotage, d'où un suivi quelquefois chaotique et une ligne directrice plus incertaine ;
- le poids des habitudes, des torpeurs ou des conservatismes : œuvrer de concert, en réseau ou en partenariat, ne s'improvise pas, requiert du temps et nécessite des réglages ;
- l'augmentation de la charge de travail des coordonnateurs, de plus en plus sur la corde raide et risquant de ne plus pouvoir assumer leurs tâches d'animation ;

- des contraintes organisationnelles paralysantes : éloignement géographique, créneaux horaires peu attrayants, indisponibilité répétée d'intervenants ;
- la présence d'une fraction minoritaire d'enseignants ou de personnel IATOS indifférents ou démobilisés, dubitatifs ou réfractaires.

On insiste, de plus, sur l'importance d'une forte culture d'établissement, sur la nécessité d'une montée en puissance progressive et sur l'inscription de l'expérimentation sur longue période.

Des éléments plus quantitatifs sont évidemment souhaitables pour affiner l'analyse. D'un point de vue méthodologique, le traitement des indicateurs (de résultats ou d'impact, de ressources ou de réalisation) se heurte à plusieurs questionnements :

- Quel est le degré de fiabilité des statistiques ainsi recueillies ?
- Tous les items ont-ils été renseignés ?
- Quelle portée accorder aux tendances observées ?

Force est ici de constater :

- que la base de calcul n'est pas toujours clairement connue ou varie assez fortement ;
- que les périodes de comptage ou de relevé peuvent fluctuer ;
- que les séries sont loin d'être complètes et comportent des « trous » ou des approximations ;
- que certaines rubriques sont remplies de façon plus ou moins aléatoire ;
- que la même affectation peut évoluer au fil des ans et recouvrir des réalités très différentes...

Les raisons de ces « biais » ou de ces « insuffisances » sont nombreuses : changements de proviseur ou absence de coordonnateur au démarrage de l'opération, mobilisation des énergies sur d'autres tâches, nécessité d'aller au plus vite, pénurie de personnel, transmission ou centralisation défectueuse de certains documents, consignes mal explicitées... L'heure n'est pourtant pas au découragement et des améliorations ont été récemment observées, quelques établissements (Détroit à Calais, Henri Senez à Hénin-Beaumont) s'étant dotés d'outils ou de batteries plus perfectionnés. La prochaine étape est celle de l'harmonisation des procédures et des protocoles, des calendriers et des modes de traitement, une plus grande rigueur allant de pair avec un meilleur pilotage des politiques publiques.

Les monographies sur lesquelles a porté notre investigation initiale enrichissent la discussion. Le tableau ci-dessous regroupe les principales observations :

Établissement	Type de conduite	Atouts	Points d'achoppement
LP Senez (Héning-Beaumont)	Adaptation et gradualisme	Une réflexion déjà ancienne Des objectifs bien définis Une centration sur l'élève Une concertation accrue Une vision synoptique	Un manque, quelquefois, de réactivité Un partenariat trop restreint Une implication inégale Une sélectivité insuffisante, quelques initiatives n'ayant pas bien fonctionné ou s'étant essoufflées
LP Joliot-Curie (Oignies)	Continuité et pragmatisme	Un investissement de longue date Un souci de coopération et de transdisciplinarité Une adéquation au contexte local Un sentiment de mieux-être Une utilisation judicieuse des CDR	Des problèmes d'organisation Une logique de réseau inexistante ou purement protocolaire Une baisse de régime dans les résultats de certaines divisions (<i>cf.</i> les bacs « pro ») Un point noir : l'absentéisme
LP des Plaines du Nord (Grande-Synthe)	Distanciation et apathie	Une mesure phare : les classes passerelles	Un lourd passé Un <i>turnover</i> trop important du personnel d'encadrement Pas de véritable réponse aux sorties prématurées Un déficit d'information
LGT du Noordover (Grande-Synthe)	Maximisation du ratio coût/efficacité et « externalisation » des contraintes	<i>Idem</i>	Une participation réduite D'autres priorités Une palette limitée

LGT et LP Charles Deulin (Condé- sur- l'Escaut)	Gestion de proximité et « mélio- risme »	Une volonté d'aller de l'avant Une forte mobilisation enseignante Une valorisation de l'écoute et du dialogue Davantage de synergie	Une accentuation du clivage LGT/LP Des besoins ou des attentes mal ciblés Peu d'échanges avec les autres établissements
LGT et LP Georges Bustin (Vieux- Condé)	Attentisme et mise en retrait	Recentrage sur des axes prioritaires Atmosphère beaucoup plus « respirable »	Un climat « anxiogène » suscité par le « rapprochement » avec Deulin Une reconduction routi- nière des mêmes actions d'une année sur l'autre De nombreuses incertitudes

Les établissements nouvellement admis dans le Valenciennois (Fontaine et Carpeaux) et le Dunkerquois (Automobile et Transports, Europe, Île Jeanty) ont connu des trajectoires très diverses :

Établissement	Type de stratégie	Logique sous-jacente
Fontaine	Normalisation	Analyse des besoins et repérage des publics
Carpeaux	Imitation	Cadrage AOG
Automobile et Transports	Apprentissage	Intériorisation des règles du jeu
Europe	Opportunisme	Optimisation de la ges- tion des flux
Île Jeanty	Retrait	Pérennisation des identités et des pratiques

Certains, plutôt que de se disperser dans une foule d'actions disparates, ont fait le tri et optimisé leurs atouts de manière pragmatique en faisant le choix du *learning by doing* et en privilégiant une démarche structurée : repérage des besoins et des publics (les « chahuteurs », les « dépressifs », les « décrocheurs »...) et, pour chacun d'eux, élaboration d'une réponse ciblée. Le résultat ne s'est, dès lors, pas fait attendre et, en un peu plus de deux ans,

un « effet-rattrapage » est intervenu. D'autres LP ont rencontré des difficultés. Celles-ci tiennent à plusieurs facteurs :

- prise en compte insuffisante des spécificités locales ;
- ordre des priorités mal défini ;
- engagement sur d'autres fronts, le LTC ne venant qu'en complément ;
- mauvaise perception des enjeux et faible attractivité du projet ;
- appui logistique limité, pour ne pas dire « contre-productif », de telle ou telle catégorie de personnel comme les comptables ou les intendants ;
- méconnaissance des rouages du dispositif.

Un fil directeur s'impose, ce qui suppose :

- que l'on puisse élaborer et appliquer des protocoles répondant à des attentes clairement identifiées ;
- que l'on sache précisément ce qui est du ressort du LTC et ce qui n'entre pas dans ses missions ou ses prérogatives ;
- que le CDR soit utilisé à bon escient ;
- que l'on secoue la routine ambiante et que l'on motive davantage les nouveaux enseignants.

Forces et faiblesses du dispositif

Les indicateurs, en dépit de leur flou ou de leurs imprécisions²³, peuvent varier assez sensiblement d'un site à l'autre mais sont pour la plupart plutôt favorablement orientés. C'est ce qui ressortait déjà de l'enquête « Région » lors des trois premières années d'exercice :

23. La base de calcul, en effet, n'est pas toujours parfaitement connue ; les séries sont loin d'être complètes ; certaines rubriques sont remplies de façon plus ou moins aléatoire ou ne recouvrent pas, au fil des ans, une même réalité... Ces « biais » ou ces « insuffisances » sont tributaires de multiples facteurs : consignes mal explicitées, pénurie de personnel, transmission ou centralisation défectueuse de documents, par exemple. L'harmonisation des procédures et des protocoles, des calendriers et des modes de traitement n'en est que plus urgente et va de pair avec un meilleur pilotage des politiques publiques.

	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Nombre total d'élèves	12 943	12 355	12 220
Nombre d'abandons en cours d'année sans suite d'études et sans qualification	580	603	580
Taux de fuite moyen par rapport à l'effectif de rentrée	5,9 %	5,9 %	5,7 %
Nombre de demi-journées d'absence	76 354	81 881	73 913
Taux d'absentéisme	11,97 %	14,41 %	12,22 %
Taux de réussite aux examens	67,67 %	67,94 %	69,32 %
Taux de pression à l'entrée	1,25	1,10	1,14

Des statistiques plus récentes vont dans le même sens :

- diminution des exclusions, des retenues et du nombre de conseils de discipline (lesquels concernent majoritairement le réseau roubaisien) ;
- progression, bien qu'irrégulière, des taux de pression à l'entrée ;
- meilleure réussite aux examens, beaucoup restant cependant à faire sur le front de l'absentéisme, des abandons (28 % en moyenne en 2003-2004) ou des sorties prématurées sans qualification.

Compte tenu de ces éléments, l'opération LTC peut être perçue comme une « caisse de résonance » ou un « processus multiplicateur » qui « met en liaison », qui « génère des effets d'entraînement » et qui, dans bien des cas, « institutionnalise ce qui existait précédemment ». Ce qui, à l'origine, reposait sur des engagements volontaires ou relevait du « bricolage » est alors élargi et enrichi, la « plus-value » que l'on en retire étant plus ou moins forte selon le type d'engagement. Avec le temps, ajoute-t-on, les finalités sont mieux comprises et l'efficacité commence à être au rendez-vous, à condition que les espaces soient plus interactifs et que soient respectées les singularités de chacun, ce qui a été initié ne devant pas rester en jachère mais valant la peine d'être poursuivi. Toutefois, les moyens octroyés – même importants – ne sont jamais que des « déclencheurs » et doivent être couplés à un projet fédérateur, inscrit dans la durée et dont la diffusion ne soit pas confidentielle.

Si un très large consensus prévaut quant à la pérennisation du dispositif, des critiques ou des insuffisances sont également évoquées :

Les taux de réussite

		2003			2004			Différentiel « LTC-autres »	
		Présents	Reçus	Taux	Présents	Reçus	Taux	2003	2004
CAP	LTC	1767	1288	72,89 %	1008	729	72,32 %	- 1,51 %	- 1,88 %
	Autres	7066	5257	74,4 %	4553	3377	74,2 %		
BEP	LTC	4125	2510	60,85 %	4185	2763	66,02 %	- 12,25 %	- 8,38 %
	Autres	15875	11601	73,1 %	15870	11814	74,4 %		
Bac pro	LTC	1545	1015	65,7 %	1538	1054	68,53 %	- 5 %	- 3,39 %
	Autres	8415	5881	70,7 %	7817	5622	71,92 %		
Bac général	LTC	1041	783	75,22 %	1103	833	75,52 %	- 5,38 %	- 4,68 %
	Autres	21621	17417	80,6 %	21390	17153	80,2 %		
Bac technologique	LTC	1059	735	69,41 %	952	655	68,8 %	- 4,89 %	- 5,61 %
	Autres	14138	10508	74,3 %	13646	1015	74,4 %		
BTS	LTC	484	294	60,7 %	453	294	64,9 %	- 0,9 %	0,4 %
	Hors LTC mêmes spécialités	5272	3249	61,6 %	5104	3293	64,5 %		
	Hors LTC toutes spécialités	14409	8917	61,9 %	14368	9182	63,91 %		

- le « carcan de la réglementation », la complexité des procédures administratives²⁴ et la rigidité des contraintes financières sont régulièrement dénoncés et peuvent peser comme un frein, décourager les bonnes volontés ou entraver toute initiative ;

- même si elles portent leurs fruits, les actions entreprises apparaissent trop « corsetées »²⁵, ce qui ne permettrait pas de réagir au coup par coup en fonction des situations ;

- certains projets, trop clinquants ou trop ambitieux, sont mal « arrimés » et ne correspondent ni aux prérequis ni aux attentes ;

- d'autres tendent à s'essouffler dans une reconduction routinière, risquent d'empiéter sur l'acquisition des fondamentaux ou sont programmés trop tard pour « sauver ceux qui lâchent prise », une expérimentation plus en amont – dès le collège – étant une piste à creuser ;

- ce ne sont pas forcément ceux qui en ont le plus besoin (au premier rang desquels les « décrocheurs », potentiels ou avérés) qui bénéficient le plus de ces mesures, des effets de captation ou d'éviction pouvant se manifester à travers le clivage LGT/LP ;

- les plus investis, ceux qui s'engagent activement dans ces opérations avouent fréquemment, vu les tâches de plus en plus pesantes qu'ils assument²⁶ (du montage au suivi des dossiers), avoir le sentiment de ne pas être vraiment payés en retour²⁷, le thème de la « non-reconnaissance des mérites » étant très présent dans les discours²⁸ ;

- les spécificités des établissements ne sont pas toujours bien mises en valeur, des solutions « tertiaires » pouvant être « plaquées » sur un canevas « industriel »²⁹ comme au LP Carpeaux à Crespin ;

- la mutualisation des acquis et le fonctionnement des réseaux rencontrent bien des obstacles : tensions ou rivalités entre lycées, éloignement géogra-

24. Lesquelles sont considérées comme « de plus en plus tatillonnes », au langage codé et sibyllin.

25. Prévoir un an à l'avance se justifie techniquement mais peut s'avérer *in fine* contre-productif.

26. « Usure » et « lassitude » sont des termes couramment employés.

27. Participer pleinement à une action novatrice peut être enthousiasmant mais, entend-on souvent, demeure bien mal récompensé, d'où un « effet dissuasif sur les nouveaux venus » et un « retrait progressif des plus anciens ».

28. Avec, dans les versions les plus pessimistes (Plaines du Nord), un impact estimé négatif sur les rémunérations ou les conditions de service.

29. On se contente alors de « pâles imitations ».

prique³⁰, stratégies de repli (cf., à propos des CDR, l'exemple du Valenciennois³¹) ;

- beaucoup de LP communiquent très mal entre eux, soit parce qu'ils veulent, sur tel ou tel point, garder jalousement les secrets de leur réussite, soit parce qu'ils préfèrent taire leurs échecs, ce qui est tout aussi regrettable puisque l'on retrouve, d'une visite à l'autre, les mêmes erreurs ;

- chez les nouveaux entrants, on a très souvent affaire à un *patchwork* de « mesurette » sans colonne vertébrale ni problématique charpentée, Pierre-Joseph Fontaine à Anzin et Automobile et Transports à Grande-Synthe faisant figure d'exceptions et jouant la carte de la sélectivité ;

- plus fondamentalement, chaque établissement, en fonction de son histoire et des caractéristiques de son public, a ses propres « codes » : ce qui convient parfaitement à des jeunes filles se destinant aux métiers de la vente ou du secrétariat n'est pas transférable tel quel à de futurs chaudronniers ou conducteurs routiers, le corps enseignant de ces deux catégories d'élèves n'ayant sans doute pas non plus les mêmes représentations ni les mêmes attentes.

Quelques propositions

Afin d'accroître l'« opérationnalité » du dispositif, plusieurs recommandations peuvent être faites :

- nécessité d'une plus grande stabilité des personnels de direction et du corps professoral ;

- recentrage des coordonnateurs sur les missions qui leur sont dévolues, les composantes « animation » ou « impulsion » ne devant pas passer au second plan ;

- valorisation d'une logique d'essaimage et de complémentarité en tirant parti des ressources de chaque site ;

- renforcement et diversification des relations de partenariat ;

- assouplissement du calendrier de dépôt des projets tout en faisant connaître les possibilités de flexibilité autorisées ;

- limitation dans le temps, sous peine de générer des comportements « boutiquiers », des possibilités de reprise à l'identique d'actions excentrées ou aux retombées incertaines ;

30. Les regroupements ou les collaborations obéissent davantage à une logique de proximité.

31. Voir, dans la troisième partie de notre Rapport, la note 220.

- meilleur ciblage des opérations et visée plus pragmatique dans les choix et les orientations ;
- développement d'une culture d'évaluation (comme le souligne la gestionnaire du LP Joliot-Curie à Oignies, « on ne demande pas pour demander », et « il n'y a rien de vexatoire dans l'obligation de rendre compte de l'usage de ces fonds ») ;
- atténuation des clivages entre filières³² et entre types d'établissement ;
- amélioration de l'outil statistique (trop de séries hétérogènes, d'indicateurs partiellement renseignés, de catégories fourre-tout), de la connaissance des ratios coûts/avantages et des informations fournies (certaines actions n'existent que sur le papier et les descriptifs correspondants n'ont guère de signification ; d'autres, en apparence anodines, sont en fait beaucoup plus intéressantes lorsqu'elles sont commentées oralement par leurs promoteurs, parfois plus à l'aise dans la discussion qu'à l'écrit) ;
- « triangulation » avec des données plus « qualitatives » (échelles d'attitudes, indicateurs de « bien-être » ou récits de vie)...

La question de l'imputation causale ne doit pas être, par ailleurs, perdue de vue. Comment, ainsi, faire la part des choses entre ce qui relèverait fondamentalement du dispositif et ce qui serait du ressort d'autres facteurs, biographiques ou affectifs ? De la même manière, les résultats obtenus dépendent-ils, à titre essentiel, de la teneur des mesures prises ou bien ne font-ils que traduire une sorte d'« effet Pygmalion » (celui qui s'apprêtait à « quitter le jeu »³³ ou à « baisser les bras » bénéficiant d'une attention accrue et sortant dès lors de l'anonymat ou de l'étiquetage stigmatisant qui lui était attribué) ? Une base empirique plus étoffée, enfin, n'aurait-elle pas débouché sur d'autres constats et suscité d'autres interprétations ?

La prudence, au demeurant très légitime, du méthodologue ne doit pas faire oublier qu'une « dynamique de fond »³⁴ a bien été enclenchée et que ce qui a été accompli, en conformité avec l'esprit LTC, mérite d'être salué et, au regard des réglages ou des ajustements préconisés, poursuivi.

32. Une illustration : les coordonnateurs des sections industrielles n'ont probablement pas le même « habitus bureaucratique » que leurs homologues du tertiaire.

33 Stratégie d'*exit* au sens de Mancur Olson, d'Albert Hirschman ou d'autres représentants du paradigme de la « mobilisation des ressources ».

34. L'expression est de Claudine Phalempin, adjointe du proviseur au LP Degrugillier à Auchel (cf. *Localtis*, le portail des acteurs du monde local, 24 février 2005, p. 1).

Annexes

1. Nombre de passations réalisées

Établissement concerné et date de la visite	Questionnaires exploitables		Entretiens menés		
	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants	Personnel de direction, IA-TOS, extérieurs...
LP Henri Senez (Hénin-Beaumont), 2, 3, 9 et 10 décembre 2004	76	16	7	9	Une vingtaine
LP Joliot-Curie (Oignies), 16, 18 et 19 novembre 2004	62	36	7	8	Une vingtaine
LP des Plaines du Nord (Grande-Synthe), 23, 25 et 29 novembre 2004	108	18	28	11	Une vingtaine
LGT Noordover (Grande-Synthe), 25 novembre, 5 et 6 décembre 2004	14	3	8	7	Une quinzaine
LGT et LP Charles Deulin (Condé-sur-l'Escaut), 18-26 novembre 2004	63	16	8	10	Une vingtaine
LGT et LP Georges Bustin (Vieux-Condé), 22, 23 et 25 novembre 2004	30	7	10	9	Une quinzaine
Ensemble	353	96	68	54	+ d'une centaine

2. Liste des personnalités interrogées

Nom et prénom	Date	Lieu	Titre ou fonction occupée
CHÂTELAIN Dominique	14.09.2004	Lille (Rectorat)	Conseiller en formation continue, Académie de Lille
DESNEUF Paul	25.10.2004	Paris (MEN)	Ancien recteur de l'Académie de Lille (2002-2004), directeur du Service du personnel d'encadrement au MEN
FILIPACK Jean-Pierre	13.09.2004	Lille (Rectorat)	Ancien DAETP au Rectorat de Lille
FORTIER Jean-Claude	22.11.2004	Dijon (Université)	Ancien recteur de l'Académie de Lille (1997-2002), président de l'université de Bourgogne
FRIMAT Bernard	15.02.2005	Entretien téléphonique	Ancien vice-président Formation initiale du Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, sénateur du Nord
HANNEBIQUE Guy	14.09.2004	Lille (Rectorat)	Directeur général des partenariats territoriaux et européens au Conseil régional Nord-Pas-de-Calais (en charge précédemment de la DFI)
LECOMPTE Claude	22.10.2004	Paris (MEN)	Ancien secrétaire général du rectorat de Lille, adjoint de P. Desneuf au ministère de l'Éducation nationale
LEGAY Danièle	13.09.2004	Lille (Rectorat)	IA-IPR, pilote académique (Rectorat de Lille)

LE GUERNIGOU Véronique	19.11.2004	Rennes (Conseil général d'Ille-et-Vilaine)	Ancienne chargée de mission FSE à la cellule des Affaires européennes du Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, responsable du service Accueil familial au Conseil général d'Ille-et-Vilaine
PAVOT Martine	14.09.2004	Lille (Conseil régional)	Ancienne directrice de Cabinet puis du GIP au Rectorat de Lille, responsable de la DFI au Conseil régional Nord-Pas-de-Calais
PICOT Catherine	13.09.2004	Lille (Rectorat)	Chargée de mission DFI au Conseil régional Nord-Pas-de-Calais
VIELVOYE Andrée	01.10.2004	Paris (Gare du Nord)	Ancienne responsable DFI au Conseil régional Nord-Pas-de-Calais
VILVANDRÉ Antoine	14.09.2004	Lille (Rectorat)	IEN-ET, Rectorat de Lille

L'ENSEIGNEMENT DU NORMAND DANS LE NORD-COTENTIN

Étude des pratiques et des attitudes linguistiques

Christine PIC-GILLARD

Université de la Réunion

Résumé. – Depuis 1982, la politique linguistique éducative en France prévoit l'enseignement des langues régionales. La réalité de cette politique dans les régions où la langue régionale n'est pas fortement différenciée du français est très différente de celle menée dans les régions de langues éloignées du français. Le normand, pourtant répertorié comme une des quatre langues d'oïl, est peu reconnu en tant que langue, et les instances éducatives ne favorisent pas son enseignement. Les enquêtes que nous avons menées en 2001 auprès d'élèves de collèges du Nord-Cotentin donnent un aperçu de la situation réelle du normand : lorsque la langue est encore parlée par les parents, elle est valorisée par les élèves bilingues passifs ou unilingues apprenants ; la société ne prend pas en compte les fortes attentes culturelles des apprenants, et bien peu l'école, malgré l'effort de diffusion mené par les associations et les expériences d'enseignement des enseignants volontaires. Dans un contexte de recherche identitaire, le normand, depuis des siècles invisible, tente de survivre : dernier soupir ou nouveau souffle ?

Abstract. – Since 1982 the French educational language policy has favoured the teaching of regional languages. The situation is quite different in regions where the regional language is very close to the French language and in regions where the regional language has little in common with the French language. Although it is considered as one of the four languages spoken in northern France, "langues d'oïl", the language of Normandy has received little recognition and educational authorities do not encourage its teaching. In 2001 we made enquiries among high school pupils in the Nord-Cotentin and found that it is only when it is still spoken by their parents that this language is appreciated by passive bilingual pupils or by monolingual learners. In spite of attempts to communicate the relevant information by a number of associations and teaching experience by voluntary teachers, society does not seem to take into account the deeply felt expectations of learners about their culture. In today's context of the search for identity the Norman language, which has been ignored for centuries, is trying to survive: will it be a last gasp or a fresh start?

Les langues sont vivantes. Par définition elle naissent, vivent et meurent ; il leur arrive même de renaître lorsqu'elles rencontrent des conditions favorables. Une de ces conditions est l'enseignement, même si la seule volonté politique éducative n'est pas suffisante. À l'heure où la construction de grands ensembles géo-économiques, comme l'Union Européenne, provoque chez les peuples le besoin de renforcer leurs racines culturelles et leur identité, en France, l'enseignement de certaines langues régionales est possible dans quelques régions. Cependant, les conditions dans lesquelles elles accèdent au statut de langue enseignée diffèrent d'une langue à l'autre, selon une hiérarchisation induite par leur statut et par l'importance de leur culture et de leur diffusion.

En 2000, des articles parus dans la presse du Nord-Cotentin rendaient compte de travaux réalisés en langue normande par des élèves de deux collèges de la région. La production de disques et de spectacles, chorale et représentation théâtrale, laissait entrevoir un dynamisme qui méritait notre attention dans le cadre de nos travaux sur l'enseignement des langues minorées. Nous avons donc entrepris une étude, modeste par le champ d'enquêtes exploré, des pratiques et des attitudes linguistiques des locuteurs et non-locuteurs normands, en milieu scolaire, à partir des expériences d'enseignement du normand dans deux collèges du Nord-Cotentin : le collège Hague-Dike de Beaumont-Hague et le collège des Pieux.

Après une description de la situation dans laquelle se trouve la langue normande – origine, statut, marché linguistique –, nous nous attacherons à décrire ces quelques expériences pédagogiques et à analyser l'opinion des élèves, apprenant ou non le normand, recueillie dans des questionnaires.

1. La situation du normand

Le rappel historique de l'origine du normand que nous présentons ici s'inspire des travaux de Charles Birette, dont l'ouvrage *Dialecte et légendes du Val de Saire*, publié en 1926, a été réédité en 1999 à Valognes.

Vers le 4^e siècle, la langue gauloise demeurait langue vernaculaire, alors que le latin devenait langue officielle. Entre le IV^e et le IX^e siècles, le latin évolua vers des dialectes régionaux qui subirent le contact avec des langues étrangères. Le gallo-roman, parlé dans le Nord-Ouest, intégra des éléments de la langue des Germains et des Vikings dont les invasions déferlaient sur ces régions. Notons que le norrois n'en modifia pas en profondeur le dialecte, mais il apporta quelques 200 radicaux spécifiques, soit environ mille mots, en relation, surtout, avec le vocabulaire de la mer, ainsi que de nouvelles habitu-

des intonatives et accentuelles. La langue norroise semble avoir été pratiquée dans le duché de Normandie pendant un peu plus d'un siècle – encore enseignée à Bayeux au XI^e siècle – avant de se fondre dans la base romane. Guillaume le Conquérant exporta le dialecte normand en Angleterre (1066) où il évolua vers la variante anglo-normande. Sous Henri II, arrière petit-fils de Guillaume, qui possédait l'ouest de la France, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Irlande, l'anglo-normand dominait comme langue littéraire. Langue parlée et écrite, les lettrés écrivirent en normand jusqu'à la fin de la guerre de Cent ans. Au Moyen-Âge le normand faisait partie des quatre langues romanes principales du domaine d'Oïl avec le francien, le picard et le bourguignon. Ces langues allaient se fondre en une langue commune, le moyen français, qui se structura à l'écrit sous l'influence de l'imprimerie vers 1460. Le français subit l'influence du normand mais en abandonnant certains traits spécifiques comme le « h » aspiré, la tonique latine en « a » et la diphtongue forte « au ». Parallèlement à l'élaboration des outils métalinguistiques en français – grammaire vers 1520, lexique en 1606, Académie en 1635 –, la langue normande, comme les autres langues romanes régionales, perdait son caractère littéraire et n'évoluait plus. Elle était alors parlée et transmise oralement par les paysans. Sous Louis XIV, le normand était considéré comme la langue du « bas peuple », même si, de fait, les bourgeois l'utilisaient. Cependant nous remarquons que le normand était en situation de contact puisque le sire Gilles de Gouberville, dans le Val de Saire, écrivait un français empreint de beaucoup d'expressions en normand. La Révolution fut l'étape décisive. L'abbé Grégoire constata que 6 millions de Français sur 25 ne parlaient pas français. Il allait mener une lutte contre les « patois » et développer l'unité nationale autour d'une langue unique. Dès 1820 des amoureux des langues régionales commencèrent à recueillir ce qui restait des langues et publièrent les premiers dictionnaires en patois. Rouen cessa de parler normand au XIX^e siècle, mais Caen le parlait encore au début du XX^e ainsi que Cherbourg. La guerre de 14-18 allait lui porter un coup fatal, ainsi que la scolarisation obligatoire de plus en plus longue ; et la télévision l'achèverait. Parallèlement à ce déclin de l'utilisation dans la société, et en particulier au travail, de la langue normande, on assistait à la naissance d'une véritable littérature, ainsi qu'au début d'un certain nombre d'études linguistiques universitaires. Aujourd'hui le normand, bien qu'en voie d'extinction, continue à avoir une réalité. Il reste des locuteurs occasionnels, des écrivains, des revues et journaux, des maisons d'éditions. À Jersey l'anglo-normand est une véritable institution qui possède ses structures et ses médias. L'enseignement y concerne quelque mille élèves. Dans le Cotentin la diffusion du normand est aussi assurée par des associations, dont les membres se rencontrent pour

discuter et échanger autour de la langue. Citons l'association Megène extrêmement active auprès des écoles. Plusieurs magazines publient des articles en normand : *Le Boué-jaun* à Cherbourg, *Le Viquet* à Saint-Lô et surtout *Les Nouvelles Chroniques du Don Balleine*, petit magazine de l'office du Jersiais, entièrement écrit en normand. Par ailleurs *La fête de Rouaisouns*, organisée par l'*Assemblaée és Normands*, permet de rassembler toutes les communautés d'expression normande : s'y rencontrent des chanteurs, des écrivains et des conteurs.

Peut-on dire que le normand dans le Nord-Cotentin est en voie de récupération ? Les expériences d'enseignement sont-elles une manière de maintenir vivante une langue et une culture ?

Souignons, en préambule, que le bas-normand est répertorié comme langue en situation de bilinguisme sur la carte de la situation linguistique en France, établie à partir d'une enquête menée entre 1974 et 1978 par Henriette Walter ; la limite du bilinguisme suit la côte de Barfleur à Carentan puis de Carentan à Saint-Hilaire-du-Harcouët. Le problème qui se pose actuellement, plus que celui de la situation réelle d'utilisation écrite et parlée, est celui du statut et de la perception psycholinguistique du bas-normand. La manière dont il est désigné révèle des attitudes, positives ou négatives, en relation avec les postures politiques. Chacun des mots – le normand est un parler, un patois, une langue – est employé à des périodes différentes selon les choix politiques de l'État français, souvent en relation avec l'Éducation. Rappelons que la linguistique moderne n'établit pas de différences entre ces trois termes puisque tout système linguistique en vaut un autre. Henriette Walter les emploie indifféremment, et Marie-Josée Dalbera-Stefanaggi nous rappelle dans son livre sur la langue corse que

« ces notions ont été analysées et éclairées par la sociolinguistique, qui a démonté les rapports entre langue et statut social, les jugements portés sur les langues et les effets-retours sur le développement de ces dernières : c'est toute la problématique de la diglossie qui en découle, et sur le plan de l'action, la glottopolitique. »

La position que nous défendons dans ce travail est que le normand est une langue. Les enquêtes montreront, avec les limites du nombre réduit de locuteurs interrogés, que le normand est une langue selon la définition de André Martinet : « Une langue est un instrument de communication selon laquelle l'expérience humaine s'analyse [...] ». Par ailleurs il existe une tradition littéraire en langue normande, des outils métalinguistiques (dictionnaires, grammaires, méthodes d'apprentissage...), une évolution de la langue par sa capacité à s'adapter aux changements sociaux et technologiques et une création toujours vivante. Le normand n'est pas un dérivé du français, c'est une

langue de contact avec le français. C'était la position défendue par Jacques Mauvoisin, universitaire, ancien président de l'Association de défense et promotion des langues d'Oïl (DPLO)¹. En 1984, l'Éducation nationale par la voix d'Alain Ferry, directeur de l'École Normale de la Manche, cautionna une méthode, composée d'un manuel et de cassettes audio, permettant aux élèves d'apprendre, en trente leçons, les bases du normand². Le normand n'est donc pas rudimentaire, c'est une langue qui permet d'exprimer avec précision des situations et des sentiments comme l'illustre cet extrait du roman d'Aundré Smilly, *Flleurs et ppleurs dé men villâche*³, que nous reproduisons avec sa traduction à la suite de ces quelques règles de prononciation pour aider à la lecture :

- Devant un *é* ou un *i*, *qu* se prononce *tch*, qui se lit *tchi* : *ueun quoeu* se dit *un tcheu*.

- *Qu* peut aussi se prononcer *que* : *quéton* se lit *quéton*.

- *Gu* se prononce *gue* : *guette* se dit *djette*.

- *Ll* se dit *y* : *blle* se dit *byé*.

- *H* est guttural : *héreng* se lit *rhéran*, à l'instar du *j* espagnol ou du *ch* allemand.

- Le *h* peut aussi ne pas se prononcer : *hivé* se lit *ivé*.

- *Yin* se prononce *yi* ou *i* : *quyin* se lit *tchyi* ou *tchi*.

- *Men* se prononce *man* devant une consonne ou un *h* aspiré.

- *Men* se prononce *mn* devant une voyelle ou un *h* muet ; de même pour *ten*, *sen*.

- *Les* se prononce *lé* devant une consonne ou un *h* aspiré.

- *Les* se prononce *lz* devant une voyelle ou un *h* muet : on écrit les *éfaunts*, on dit *lz éfaunts*.

- Le *e* sans accent ne se prononce pas : *belin* se dit *blin*. Quand on veut prononcer le *e* on le signale par un accent : *lé quemin* se lit *le quemin*, *le quémin* se lit *lquemin*.

- Le *é* se prononce *é*

- La graphie *aun* se lit *an*, la graphie *oun* se lit *on*.

« *Sitôt qu'ol écalit ses uûs, des graunds uûs blleu qui savaient pus mais dauns par éyoù quil-en n'taient, no li fit chuchi eune pyirre dé chuque d'aveu eun lermot. Aô couop, touot li ramountit dauns tête. O s'écllaitit à ppleuraer d'aveu*

1. Conférence du 10 février 1999 à l'Inspection académique d'Hérouville-Saint-Clair (Calvados).

2. Hippolyte Gancel, *V'n-ous d'aveu mei ?*, Universités populaires normandes, Coutances, 1984.

3. Aundré Smilly, *Flleurs et ppleurs dé men villâche*, Arnaud-Bellée, Coutances, s.d.

des coups d'sacquet dauns lli à faire poe. Quaund men père s'acachit, accroqui pas l'deù, ses gaumbes li faunfluaunt, exempt d'prêchi, coume éguéré, o l'vit sus li ses uîts qu'o l'ssit lôtemps dauns les syins aô bouhoume ; o li avaunchit ses deigts glêchis, bllauncs coume des peis. »

« Dès qu'elle ouvrit les yeux, de grands yeux bleus qui ne savaient plus où ils en étaient, on lui fit sucer un morceau de sucre arrosé d'eau-de-vie. À l'instant tout lui revint à l'esprit. Elle fondit en larmes, agitée de secousses violentes qui faisaient peur. Quand mon père arriva, cassé par la douleur, les jambes chancelantes, incapable de parler, comme égaré, elle leva sur lui des yeux qu'elle laissa longtemps dans ceux du bonhomme ; elle tendit ses doigts glacés, blancs comme des suaires. »

Certes le normand est une langue, mais a-t-il un avenir, c'est-à-dire peut-il intégrer le marché linguistique des langues régionales dans l'Éducation nationale ?

2. Le marché linguistique

Le marché linguistique en France est dépendant de deux textes :

- la Constitution nationale de 1958 qui affirme qu'il n'y a qu'un seul peuple, le peuple français, sans faire référence à la langue jusqu'en 1998.
- La Charte européenne des langues minoritaires de 1992, que le gouvernement français refusa de signer dans son intégralité jusqu'en 1998. C'est alors que fut précisé que le français est la langue officielle de la France.

Cependant en octobre 1997 Lionel Jospin déclarait au sommet du Conseil de l'Europe :

« Plus que jamais, en cette fin du 20^e siècle qui voit se développer la mondialisation des échanges et la globalisation de l'économie, l'Europe a besoin d'affirmer son identité qui est faite de la diversité de son patrimoine linguistique et culturel. À cet égard, les langues et cultures régionales méritent, de notre part, une attention particulière : nous devons les préserver et les faire vivre. »

Ces propos furent repris par Jack Lang lors d'un discours le 25 avril 2001 : « Une langue, quel que soit son nombre de locuteurs, est un trésor humain et sa disparition ampute le patrimoine de l'humanité ».

Mais, pour qu'une langue soit préservée et qu'elle vive, elle doit être enseignée, et, pour cela, il faut qu'elle ait une rentabilité sur le marché scolaire. Or la rentabilité est différente selon qu'il s'agisse d'une langue maternelle, vernaculaire ou étrangère avec une hiérarchisation (LV1 ; LV2 ; LV3).

Le normand n'est plus langue maternelle ; il reste une langue de communication occasionnelle, mais surtout une langue de culture et d'identité. La diffusion du normand est assurée par trois universités populaires normandes qui se situent à Cherbourg, à Coutances et dans le pays de Caux. On y étudie la syntaxe et le vocabulaire, et des textes d'auteurs. Certains y créent leurs textes. L'enseignement du normand à l'école élémentaire et au collège existe, mais par la seule initiative de quelques enseignants, sans cadre spécifique, de manière précaire. Cependant l'enseignement du normand a une rentabilité d'après les enseignants qui affirment qu'il favorise les apprentissages fondamentaux en général, par un meilleur repérage des difficultés liées aux interférences. L'enseignement du normand répond donc à des objectifs pédagogiques précis et il peut, par conséquent, faire partie de la politique éducative qui concernent l'enseignement des langues régionales, définie par l'Éducation nationale. La circulaire du 21 juin 1982 sur l'enseignement des cultures et des langues régionales dans le service public de l'Éducation nationale fut une reconnaissance par l'État du fait régional dans toutes ses dimensions, une volonté de sauvegarder un élément essentiel du patrimoine national et un désir de répondre à la demande des familles pour toutes les langues. Le 27 février 1997 fut publiée une circulaire intitulée *Les Langues régionales, un enjeu pédagogique et culturel*. La circulaire de novembre 1998 sur l'école rurale venait renforcer l'idée de rapprocher l'enfant de son environnement culturel immédiat dont la langue vernaculaire et la culture régionales font partie. C'était aussi l'objectif de l'exposition itinérante sur la langue normande qui circula dans les lycées et les collèges du Cotentin, constituée d'une suite de panneaux pourvus de très nombreuses illustrations ; elle présentait un panorama de l'histoire de la langue normande à travers ses auteurs. Elle a reçu, en 2002, le prix littéraire des Communautés normandes, association dont le président, Roger-Jean Lebarbenchon, est l'auteur d'une trilogie sur les auteurs normands.

Cette production est-elle suffisante pour mettre le normand sur le marché linguistique éducatif ? Quelle est la réalité de la nouvelle politique linguistique dans le Nord-Cotentin ?

3. L'enseignement du normand dans le Nord-Cotentin en 2001

3.1. Situation géographique et niveau de scolarité

Deux régions du Nord-Cotentin sont concernées par l'enseignement du normand : La Hague (de Beaumont-Hague aux Pieux) et la circonscription de Valognes.

Dans la circonscription de Valognes des expériences en écoles primaires ont lieu, à l'initiative de certains enseignants qui montrent de l'intérêt pour cet enseignement lors de conférences pédagogiques, et reçoivent le soutien de leur responsable pédagogique pour le mettre en place dans leurs classes. Les objectifs sont :

- Valoriser la culture de l'enfant.
- Faire prendre conscience à l'enfant que la culture est ce qu'il vit, pas ce qui est montré à la ville ou à la télévision.
- Faciliter les apprentissages linguistiques en se basant sur les compétences langagières de l'enfant. L'enfant, lorsqu'il emploie des structures propres au normand, doit les distinguer en tant que langue à part entière, et non comme une déformation du français, et s'en servir de manière contrastive.

Dans la Hague les expériences d'enseignement se situent surtout dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; il existe quelques pratiques en écoles primaires mais non formalisées. L'ouverture de ces cours facultatifs est subordonnée à l'inscription de quinze élèves au minimum. Cependant des supports pédagogiques sont disponibles pour les enseignants intéressés, notamment des CD de chansons avec partitions et livret pédagogique.

Nous retiendrons dans notre étude deux collèges que nous avons visités en mars 2001: le collège de Beaumont-Hague et le collège des Pieux, soit 41 apprenants en normand, 3 ex-apprenants et 38 non-apprenants.

3.2. Didactique et pédagogie

Le collège des Pieux offre la possibilité de suivre une heure de cours de normand par semaine en sixième et en cinquième. Le travail pédagogique consiste à apprendre des chansons, traduire des textes du normand au français ou vice-versa (par exemple : des fables de la Fontaine), apprendre des histoires du patrimoine.

Nous avons mené une observation dans une classe de cinquième dont le programme était le suivant :

a) Lecture d'un texte par l'enseignant, puis répétition par les élèves, et enfin, explication du vocabulaire. L'enseignant parle en normand ; les élèves, pour répondre, s'appuient sur des références, soit apprises auparavant en cours, soit vécues.

b) Préparation de la pièce de théâtre qui va être jouée. La répétition du texte se fait en autonomie.

c) Une élève travaille seule avec un dictionnaire sur un texte. Il s'agit d'un exercice de compréhension et de traduction.

La deuxième observation se fait dans une classe de sixième. La consigne de l'exercice est la suivante: à partir du mot normand et anglais retrouvez le mot français. Les apports culturels sont nombreux à partir de la réalité vécue de l'enfant : les différents noms donnés au buccin par exemple.

Le collège de Beaumont-Hague propose dans le « parcours diversifié » en cinquième une heure d'enseignement du normand pendant un semestre. La demande est forte dès la sixième mais les structures d'accueil font défaut.

En partenariat avec l'enseignement musical, c'est-à-dire en collaboration avec le professeur de musique les élèves apprennent des chants, et font aussi un travail de création de chansons, paroles et musique.

La didactique observée des apprentissages de la chanson *Su la mé* est la suivante :

- a) explications sur la variante de normand ;
- b) traductions et explications grammaticales, synonymes, les formes interrogatives ;
- c) découverte de la musique (musique originale) ;
- d) répétition en chœur vers après vers sans chanter ;
- e) répétition en musique rythmique et harmonique.

Les élèves ne prennent pas de notes mais participent activement à la traduction. Nous observons quelques difficultés de prononciation.

3.3. Les attitudes linguistiques des apprenants

Le travail de terrain a consisté à faire remplir des questionnaires pendant le cours.

Le champ d'enquête est constitué des élèves d'une classe de sixième et d'une classe de cinquième du collège des Pieux apprenants en normand, ex-apprenants en normand et non-apprenants, et des élèves d'une classe de cinquième apprenants en normand du collège de Beaumont. Lorsque la question est ouverte, nous avons reproduit, fidèlement, la réponse de l'élève. Les axes de questionnement sont :

- connaissance de locuteurs en normand ;

- comportement langagier ;
- attitudes psycholinguistiques ;
- connaissance des autres langues régionales ;
- attentes.

Questionnaires et résultats

	Les Pieux 6 ^e	Les Pieux 5 ^e	Beaumont 5 ^e
Collège	16	11	14
Classe Nombre d'élèves			
Père né dans la Manche			
Oui	13	07	12
Non	03	04	02
Mère née dans la Manche			
Oui	13	08	11
Non	03	03	03
Couple mixte, manchois et autre	02	02	01
À ton avis parle-t-on encore normand ?			
Oui	15	11	14
Non	01	00	00
Connais-tu quelqu'un qui le parle en-dehors de l'école ?			
Oui	16	10	12
Non	00	01	02
Un ami	06	06	06
Un voisin	04	05	02
Famille	15	08	07
L'as-tu personnellement entendu le parler ?			
Oui	16	10	12
Non	0	01	02

Pourquoi as-tu choisi d'apprendre le normand ?			
C'est une jolie langue	03	05	03
Je peux le parler en famille	09	09	05
C'est mon origine	07	08	04
Juste pour le plaisir	08	07	10
Autre : peur de le perdre		01	
Qu'apprends-tu (plusieurs réponses possibles) ?	16	10	14
À parler	14	10	14
À lire	02	07	03
À écrire des histoires	04	07	03
À raconter des histoires	07	10	04
Les coutumes			
Aimerais-tu qu'il existe une TV en normand ?	12	10	11
Oui	04	01	03
Non			
Quelles sont les autres langues régionales que tu connais (question ouverte) ?	Aucune = 13 Corse = 11 Breton = 3 Basque = 3 Nord [sic]= 1	Breton = 8 Basque = 3 Patois = 2 Aucune = 2 Corse = 1 Latin = 1	Aucune = 11 Breton = 1 Berrichon = 1 Nord[sic] 1 Marseillais1
Te sens-tu (classer de 1 le plus fort à 3 le plus faible)... haguais ? normand ? français ?	Français : 12 en 1 Normand : 10 en 2 Haguais : 15 en 3	Normand : 9 en 1 Français : 6 en 2 Haguais : 8 en 3	Français : 6 en 1 Haguais : 6 en 2 Normand : 4 en 3

Les apprenants en normand en sixième et cinquième du collège des Pieux sont issus en majorité de parents nés dans la Manche. Ils pensent à l'unanimité, sauf un, que le normand est encore aujourd'hui langue de communication. Leur surévaluation est due à la forte pratique en milieu familial dans toutes les générations : 14 enfants affirment que leurs grands parents parlent normand, et le même nombre dit avoir un membre de la famille de la génération des parents (père, mère ou oncle) qui parle normand. D'ailleurs,

logiquement, le choix de l'apprentissage du normand est motivé par la possibilité de le parler en famille ; vient ensuite le plaisir et l'origine. Ces choix sont en cohérence avec ce qu'ils apprennent en classe : les coutumes, la conversation, la lecture et l'écriture. Le désir d'avoir une télévision en normand est partagé par la presque totalité des enquêtés. Leur connaissance des autres langues régionales évolue de la 6^e à la 5^e. En effet en 6^e 13 des 16 apprenants n'en connaissent aucune alors qu'ils ne sont que 2 en 5^e. Peut-être faut-il voir dans cette différence l'effet du travail de sensibilisation aux langues régionales par le biais de l'apprentissage du normand l'année précédente. Par contre, les apprenants de 5^e citent un grand nombre de langues qui correspondent en fait à des régions (Auvergne, Jura, Limousin, Nord), sauf le latin et le patois. Ces deux dernières citations ne manquent pas de surprendre. Le latin en tant que langue morte est assimilée à une langue régionale et le patois est distingué du normand ; c'est une autre langue régionale. Nous remarquons une évolution dans le sentiment d'appartenance. Les apprenants de 6^e disent se sentir français en premier, le normand venant juste derrière. En 5^e les scores sont inversés et l'écart se creuse : ils se sentent d'abord normands (9 citations) et ensuite français (6 citations). Là encore, nous pouvons y voir les effets d'une sensibilisation aux origines par le biais de l'apprentissage de la langue normande. Les parents des apprenants du collège de Beaumont-Hague sont originaires de la Manche en très grande majorité, 1 seul couple est mixte.

Les apprenants du collège de Beaumont pensent, comme les apprenants du collège des Pieux, que le normand est encore parlé puisque, en effet, il est parlé dans leur entourage. Les locuteurs se répartissent également entre amis et famille, toutes générations confondues, de l'arrière-grand-père au père.

La motivation première de l'apprentissage du normand est le plaisir ; les autres motivations se répartissent également entre le fait de pouvoir le parler en famille, l'appartenance et l'esthétisme de la langue. Les apprentissages sont ceux d'une langue vivante : parler et lire. Le désir d'une télévision en langue normande est partagé par une grande majorité (11 sur 14).

Leur connaissance de l'existence des langues régionales est mauvaise. Ils ne peuvent en citer qu'un chacun. Le corse n'est même pas cité, ni le breton pourtant géographiquement proche.

Leur sentiment d'appartenance est original comparé à celui des collégiens des Pieux car, si comme eux ils se sentent français, par contre ils se sentent haguais en deuxième position. En réalité il y a peu de différences dans le nombre de citations entre haguais et normand. Ils ne semblent pas distinguer nettement les deux termes.

Les réponses sont donc similaires à celles des apprenants du collège des Pieux, sauf en ce qui concerne le sentiment d'appartenance.

Non-apprenants		
	Les Pieux 6 ^e	Les Pieux 5 ^e
Collège	13	24
Classe		
Nombre d'élèves		
Père né dans la Manche		
Oui	09	12
Non	04	11
Mère née dans la Manche		
Oui	09	14
Non	04	09
Couple mixte, manchois et autre	04	04
Ne sait pas		01
À ton avis parle-t-on encore normand ?		
Oui	11	23
Non	02	01
Connais-tu quelqu'un qui le parle en dehors de l'école ?		
Oui	08	23
Non	05	01
Un ami	03	10
Un voisin	02	03
Famille	06	12
L'as-tu personnellement entendu le parler ?		
Oui	07	16
Non	03	07

As-tu déjà vu un texte écrit en normand ?		
Oui	07	16
Journal	04	13
Livre	02	01
Autre		Affiche = 1
Non	06	08
Aimerais-tu apprendre le normand ?		
Oui	04	03
Non	09	20
		Peut être : 1
Pourquoi ?		
Oui Langue jolie	01	01
Langue utile	01	00
C'est mon origine	02	01
Non Accent pas joli	03	06
Pas moderne	05	06
Pas utile	05	11
Je ne suis pas normand	04	07
Qu'aimerais-tu apprendre ?		
Parler	01	16
Raconter des histoires	02	04
Écrire	02	20
Chanter	00	06
Aimerais-tu qu'il existe une TV en normand ?		
Oui	01	06
Non	12	17
		Peut-être : 1
Quelles sont les autres langues régionales que tu connais (question ouverte) ?	Aucune = 10 Basque = 3 Corse = 2 Breton = 1	Aucune = 10 Breton = 7 Latin = 6 Patois = 4 Alsacien = 3 Basque = 1

Te sens-tu (classer de 1 le plus fort à 3 le plus faible)... Haguais ? Normand ? Français ?	Français : 13 en 1 Normand : 9 en 2 Haguais : 9 en 3	Français : 12 en 1 Normand : 10 en 2 Haguais : 16 en 3
Ex-apprenants		
Collège Classe Nombre d'élèves	Les Pieux 5 ^e 03	
Père né dans la Manche Oui Non Mère née dans la Manche Oui Non Couple mixte , manchois et autre	03 00 01 02 02	
À ton avis parle-t-on encore normand ? Oui Non	03 00	
Connais-tu quelqu'un qui le parle en dehors de l'école ? Oui Non Un ami Un voisin Famille	03 00 00 01 Grands parents : 3	
L'as-tu personnellement entendu le parler ? Oui Non	03 00	
Pourquoi avais-tu choisi d'apprendre le normand ? C'est une jolie langue Pour parler avec quelqu'un de ma famille C'est mon origine Juste pour le plaisir	01 01 01 03	

Qu'as-tu appris ?	
Parler	03
Lire	02
Écrire	03
Raconter des histoires	03
Les coutumes	02
Pourquoi as-tu abandonné (question ouverte) ?	
Trop de devoirs	02
Apprend avec la famille	01
Aimerais-tu qu'il existe une TV en normand ?	
Oui	00
Non	03
Quelles sont les autres langues régionales que tu connais (question ouverte) ?	Aucune = 1 Patois = 2 Français = 2
Te sens-tu (classer de 1 le plus fort à 3 le plus faible) ?	
Haguais	Français : 03 cit. en 1
Normand	Normand : 02 cit. en 2
Français	Haguais : 03 cit. en 3

Au collège des Pieux les 37 élèves non-apprenants des mêmes classes de sixième et de cinquième auxquelles appartiennent les apprenants présentent la même caractéristique d'homogénéité dans l'origine. Comme eux ils survalorisent l'usage de la langue normande, ce qui s'explique par le fait que la langue est parlée dans l'entourage immédiat de l'enfant, tant par les voisins et amis, que par les membres de la famille, par les deux générations antérieures : grands-parents et parents. Par ailleurs ils ont une connaissance de la langue écrite, en majorité par le livre ; le journal est peu cité.

Peu manifestent le désir, non satisfait, d'apprendre le normand, pour deux raisons : la joliesse de la langue et leur origine. Les autres 29 qui ne désirent pas apprendre le normand pensent que le normand n'a pas de rentabilité ni de modernité. En majorité, s'ils l'apprenaient ce serait pour communiquer à l'oral. Mais ils n'ont pas d'intérêt pour une télévision en normand.

En majorité ils ne connaissent aucune des autres langues régionales parlées en France. Ceux qui peuvent en citer citent plus souvent le patois et le

latin que le corse. Remarquons que nous retrouvons ces deux citations spontanées, comme chez les apprenants.

Le sentiment d'être français domine beaucoup plus largement que parmi leurs camarades apprenants.

Trois élèves de la classe de 5^e ont abandonné l'apprentissage du normand. Leur choix avait été fait pour le plaisir, et les raisons de l'abandon sont la charge de travail scolaire et une élève affirme pouvoir apprendre le normand en famille. Ils ont tous des locuteurs dans la famille mais il s'agit des grands-parents et non des parents ou des oncles.

Ils ne manifeste pas de désir d'une télévision en langue régionale

Ils ne connaissent aucune autre langue régionale et citent curieusement le français, et, eux aussi, le patois.

Ils ne présentent pas de différences notables avec les non-apprenants. Les ex-apprenants présentent les caractéristiques des non-apprenants. Cependant ils présentent des différences avec les apprenants.

Conclusion

Le normand est toujours langue de culture, puisque de nombreuses publications continuent à paraître, mais son aire de diffusion est restreinte à la sphère privée avec une déperdition du nombre de locuteurs au fil des générations. Cependant la génération des 35 ans continue à le parler, et la demande éducative est forte, demande à laquelle l'Éducation Nationale ne répond pas. L'enseignement reste réduit, dépendant de la seule volonté des enseignants, non diplômés dans l'enseignement du normand, puisqu'à ce jour il n'y a pas de certification professionnelle permettant d'enseigner le normand. Il manque une volonté politique, mais aussi une volonté des acteurs sociaux puisqu'il n'existe aucun enseignement privé en normand, contrairement à la situation du basque et du breton, langues d'enseignement dans des écoles privées depuis de très nombreuses années. Pour qu'il y ait pression sociale il faut que les locuteurs aient le sentiment que la langue régionale est utile sinon rentable, en ce qu'elle permet d'estimer leur culture et d'avoir une meilleure compréhension des difficultés rencontrées en lecture et écriture en langue-cible.

L'enquête montre que lorsque l'école offre la possibilité d'avoir accès à leur culture les élèves sont prêts à s'investir, car dans un monde globalisé, il est naturel d'avoir envie de plonger ses racines profondément pour résister au souffle extérieur.

Bibliographie

- BIRETTE Charles (1999), *Dialecte et légendes du Val de Saire*, Valognes, Le Lanchon (1^{re} éd. : 1926).
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale (1997), *Les Langues régionales, un enjeu pédagogique et culturel*, 27 février.
- CERTEAU Michel de (1975), *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard.
- DALBERA-STEFANAGGI Marie-Josée (2002), *La Langue corse*, Paris, PUF.
- GANCEL Hyppolyte (1984), *V'n-ous d'aveu mei ? Mes prémyires léçouns de normand*, Coutances, Universités populaires normandes.
- HAGÈGE Claude (1989), *Le Français et les siècles*, Paris, Odile Jacob.
- HAGÈGE Claude (2000), *La Mort des langues*, Paris, Odile Jacob.
- MARTINET André (1975), *Évolution des langues et reconstruction*, Les changements linguistiques et les usagers, Paris, PUF.
- SMILLY Aundré (sans date), *Flleurs et plleurs dé men villâche*, nouvelles en langue normande, Coutances, s.d., chez l'auteur.
- WALTER Henriette (1982), *Enquête phonologique et variétés régionales du français*, Paris, PUF.
- WALTER Henriette (1988), *Le Français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont.

« LYME SOURDE » : UN ITALIANISME AURÉLIEN

Patrice UHL

Université de la Réunion

Résumé. – La locution *lima sorda* est attestée en italien dans le sens concret d' « outil silencieux » et dans une pluralité de sens figurés dès les environs de 1300. En français, le sens concret de « lime sourde » n'apparaît dans aucun document avant le XVI^e siècle (*Fanfares des Roule Bontemps*). En revanche, le sens figuré de « personne sournoise, hypocrite », présent chez Rabelais (*Gargantua*, XXV), se relève déjà chez Charles d'Orléans vers 1450 (*Rondeau CXLVI*). La bizarrerie représentée par la primauté de l'emploi figuré sur l'emploi concret ne s'explique guère, sinon dans l'hypothèse d'un emprunt linguistique. Le rôle de Charles d'Orléans dans l'introduction de la lexie *lyme sourde* dans le vocabulaire français est ici mis à l'avant-plan. Tout permet en effet d'attribuer au Prince-Poète la paternité de cet italianisme.

Abstract. – There is evidence of the phrase lima sorda in italian with the concrete meaning of « silent tool » and also with several figurative meanings as early as 1300 AD. In French, the concrete meaning of lime sourde did not appear in any document until the sixteenth century (Fanfares des Roule Bontemps). On the other hand, the figurative meaning of « sly person with underhand methods » evidenced in Rabelais (Gargantua, XXV) can already be found about 1450 AD in Charles d'Orleans' writings (Rondeau CXLVI). There is no convincing accounting of the unexpected precedence of the figurative meaning over the concrete one, unless one considers it a loan phrase. Charles of Orleans' role in introducing the phrase lyme sourde in French must be underscored. One is fully entitled to credit the Prince Poet with coining this italianism.

La lexie « lime sourde » n'est plus employée de nos jours au sens figuré que par un petit lot de littérateurs gourmés, avant tout soucieux de se démarquer de l'usage de la rue ou d'afficher à travers la langue quelque dormante nostalgie de l'Ancien régime (citons, entre autres, Jean d'Ormesson).

Déjà au XIX^e siècle, elle avait un parfum désuet que les auteurs de romans historiques dits de cape et d'épée ne négligèrent pas d'exploiter pour en

tirer un effet pittoresque (citons, entre autres, Alexandre Dumas et Ponson du Terrail).

Mais qu'est-ce au juste qu'une « lime sourde » ? Et d'où cette locution imagée peut-elle être venue ? L'enquête lexicologique proposée ici met à l'avant-plan le rôle que Charles d'Orléans, poète de l'automne du Moyen Âge, est susceptible d'avoir joué dans l'introduction de cette lexie dans le vocabulaire français.

1. Le sens concret

Étymologiquement, le mot « lime » descend en droite ligne du latin *lima* « lime » [outil] ; (fig.) « retouche, correction ». Des descendants du terme latin existent dans tous les parlars romans (*FEW*, V, p. 337 [LIMA]). En français, la première occurrence du mot se rencontre dans *Guillaume d'Angleterre* (ca 1175 ; v. 1382), roman apocryphe de Chrétien de Troyes.

Au sens concret, une « lime sourde » n'est jamais qu'une variété de limes parmi d'autres : « lime qui ne fait pas de bruit quand on l'emploie » (*DLF*, IV, 1622) ; « celle qui lime sans bruit » (*GLLF*, IV, p. 3054) ; « [lime] qui ne crie pas, ne fait pas de bruit » (*GRLF*, VI, 2). Littré cite un exemple littéraire tiré du *Diable boiteux* de Lesage : « On leur a fait parvenir [à des prisonniers] une lime sourde dans un pain » (*DLF*, IV, p. 1622) ; le *Trésor de la langue française* en donne un autre, emprunté à *Gaspard de la nuit* d'Aloysius Bertrand : « Deux barreaux d'une cellule ont été sciés sans bruit par la lime sourde » (*TLF*, X, p. 1227.)

La définition la plus précise de cet outil a été fournie par Antoine Furetière dans le *Dictionnaire universel* (1690) :

« LIME SOURDE, *Lime de refend*, qui fait l'effet d'une scie. Elle est toute enveloppée de plomb, & le manche même, de sorte qu'il n'y a que la partie qui scie qui soit découverte. Elle sert à couper sans bruit les plus grosses barres de fer, pourveu qu'on les enveloppe aussi de plomb, sans y laisser rien de découvert que pour le jeu de la *lime*. La raison en est que le plomb qui est fort doux empêche le tremoussement des parties tant de la *lime* que du barreau de fer, comme fait la main qu'on met sur une cloche quand on la frappe. (*Dict. univ.*, II, s.v. LIME.) »

Si le lexème « lime » est attesté dès la fin du XII^e siècle, « lime sourde » ne se rencontre pas avant le XV^e ; on n'en possède surtout aucun exemple au sens concret avant le XVI^e siècle (*Fanfares des Roule Bontemps*) :

« Tel nous baillant pour serviteur
Qui n'est autre qu'un crocheteur,

« *Lyme sourde* » : un italianisme aurélien

Qu'un pipeur ou qu'un apelourde,
Qu'un revendeur de lime sourde »
(cité dans *Huguet*, V, 21.)

Ni Frédéric Godefroy, ni Adolf Tobler et Franz Lommatzsch ne parlent en tout cas de cet outil.

Encore que ce cas de figure soit rare, il est permis de soupçonner la primauté de l'emploi figuré sur l'emploi concret dans la langue ; ce qui, du même coup, oriente vers un emprunt linguistique d'origine littéraire.

2. L'emploi figuré

Le lexème « lime » a suscité des emplois figurés nombreux, quasiment à la même époque que le premier emploi concret attesté (dernier quart du XII^e siècle). Comme le note le *Dictionnaire historique de la langue française*, « le mot a été introduit avec un sens concret, mais dès ses premières occurrences, il présente des valeurs figurées qui sont sorties de l'usage après l'époque classique » (*DHLF*, II, p. 2026). Pour la période médiévale, Frédéric Godefroy liste les sens suivants : « peine » ; « tourment » ; « application » ; « querelle » ; sans oublier l'emploi littéraire de *lime* comme « résultat de l'action de limer » : « Polir un ouvrage d'esprit, des vers » (*God.*, IV, 786c-788a). Adolf Tobler et Franz Lommatzsch ont complété ce relevé en produisant un grand nombre de nouveaux exemples sous les entrées : *Sorge* « souci », *Qual* « tourment », *Plage* « peine », *Schelte* « réprimande », *Zank* « querelle » (*T-L*, V, p. 473).

S'agissant de « lime sourde », la durée de vie des emplois figurés paraît n'avoir guère excédé celle des emplois figurés de « lime ». Sauf à des effets littéraires, le français ne l'emploie plus depuis des lustres. Si la plupart des dictionnaires la mentionnent encore, c'est pour en souligner le caractère fossile. Jusqu'au début du XVIII^e siècle, « lime sourde » a survécu, notamment dans l'argot, pour désigner une « personne sournoise, hypocrite » : « Autrefois, l'on ne voyait point/ Tant de crocheteurs par le monde./ D'hypocrites, de limes sourdes » (texte de 1609 ; cité dans le *DLF*, IV, p. 1622) ; « Lime sourde et sainte-n'y-touche... [allant] *per fas et nefas*, à ses fins, sans bruit en voulant faire accroire au genre humain qu'on est la meilleure personne au monde » (texte de 1719 ; cité dans le *DLF*, IV, p. 1622). Vers la même époque, émergea un adjectif *lime-sourd(e)* (le *FEW*, V, p. 337, le date de 1665), dont l'existence a été des plus éphémères : « Ce n'est pas être lime-sourd/ De savoir prendre le plus court » (Colletet, *Les Tracas de Paris* ; cité dans le *DGLF*, II, p. 1406.)

Furetière témoigne pour sa part de la vitalité du sens figuré de « lime sourde » à la fin du XVII^e siècle : « On appelle proverbialement une *lime sourde*, un sournois, un hypocrite qui fait le simple, & qui ne laisse pas d'avoir une malice cachée qui éclate avec le temps. » (*Dict. univ.*, II, s.v. LIME.)

L'adverbe introduit toutefois une restriction : « proverbialement » est synonyme de « trivialement » dans la langue classique (Cayrou, 2000, p. 622) ; la lexie n'appartient donc pas au registre soutenu.

L'acception « personne sournoise, hypocrite » était en tout cas bien vivante au XVI^e siècle. On en a un excellent exemple dans *Gargantua* [chapitre XXV^e : « Comment feut meu entre les fouaciers de Lerné, et ceux du pays de Gargantua le grand debat, dont furent faictes grosses guerres »] :

« A leur requeste ne feurent aucunement enclinez les fouaciers, mais (que pis est) les oultragerent grandement les appellans Trop diteulx ("Gueux"), Breschedens, Plaisans rousseaulx ("Rouquins"), Galliers ("Débauchés"), Chienlictz, Averlans ("Mauvais garçons"), LIMESSOURDES, Faictneans, Friandeaux ("Coquins"), Bustarins ("Ventrus"), Talvassiers ("Fanfarons"), Riennevaux ("Vauriens"), Rustres, Challans ("Coquins"), Hapelopins ("Parasites"), Trainneguainnes ("Incapables"), gentilz Floquetz ("Godelureaux"), Copieux ("Farceurs"), Landores ("Paresseux"), Malotruz ("Misérables"), Dendins ("Ni-gauds"), Baugears ("Dadais"), Tezez ("Niais"), Gaubregeux ("Mauvais railleurs"), Gogueluz ("Fats"), Claquedans ("Gueux"), Boyers d'étrons ("Bou-viers d'étrons"), Bergiers de merde ; et aultres telz epithetes diffamatoires... » (Huchon & Moreau, 1994, p. 73-74.)

Limessourdes « Hypocrites » (en un seul mot ; addition de 1535) tient un haut rang dans cet environnement d'« épithètes diffamatoires »... Le glissement du sens concret au sens figuré est obvie : d'« outil silencieux » à « personne sournoise, hypocrite », la distance n'est pas très longue ! Mais Rabelais n'est pas le premier à avoir tiré parti de cette locution suggestive. Une occurrence de « lime sourde » au sens figuré se rencontre en effet près d'un siècle plus tôt chez Charles d'Orléans.

La lexie occupe chez le prince-poète une place de choix ; elle est en effet utilisée comme mot-rime dans le refrain du Rondeau CXLVI (ms. O = Paris, BNF, fr. 25458) :

La veez vous, la, la lyme sourde,
Qui pense plus qu'elle ne dit ?
Souventesfoiz s'esbat et rit
A planter une gente bourde.

Contrefaisant la coquelourde,
Soubz ung malicieux abit
La veez vous [la, la lyme sourde,

Qui pense plus qu'elle ne dit ?]

Quelle part que malice sourde,
Tost congnoist s'il y a prouffit.
Benoist en soit le Saint Esprit
Qui de si finete me hourde !
La veez vous [la, la lyme sourde ?]

(Champion, 1982-3, II, p. 374)

(La voyez-vous, là, la lime sourde,/ Qui pense plus qu'elle n'en dit ?/ Bien souvent elle rit et s'amuse/ À placer une bourde plaisante./ Contrefaisant la sotté./ Cachée sous un habit de malice./ La voyez-vous [là, la lime sourde/ Qui pense plus qu'elle n'en dit ?]/ Quel que soit l'endroit d'où la malice sourde,/ Elle a vite fait de savoir si elle peut en tirer du profit./ Bénit soit le Saint Esprit/ Qui me protège contre une femme si finaude !/ La voyez-vous, [là, la lime sourde ?])

Comme on voit, cette locution est référée à une femme pleine de duplicité : une femme qui se fait passer pour une niaise en société et endort son monde en débitant des fadaïses, dans l'espoir de récolter par après les bénéfices de sa rouerie.

La date de composition de ce rondeau est inconnue. Les *Rondeaux* sont postérieurs aux *Ballades* et aux *Chansons*, caractéristiques de la première manière de Charles d'Orléans (Champion, 1982-3, I, p. XXV) ; la pièce se placerait donc entre 1441 (date du retour d'exil) et 1459-1460 (fin de l'activité poétique). De façon plus précise, on peut lui supposer une date de composition contemporaine ou de peu postérieure au séjour en Italie (1448-1450). Selon Pierre Champion : « Cette pièce [CXLV] et la suivante [la nôtre : CXLVI], ainsi que CLXVIII et CLXXII, inspirées par quelque intrigue de cour, visent sans doute des Italiens » (Champion, 1982-3, II, 584, note à la pièce CXLV). Opinion qu'aucun critique n'est jamais venu contredire et qui appuie avec force l'idée d'un emprunt linguistique de « lyme sourde » à l'italien. Rien ne s'oppose en effet à ce que Charles d'Orléans ait été l'introducteur de cette locution imagée dans le vocabulaire français : c'est bien en Italie que, de toutes les régions de l'aire romane, la lexie « lime sourde » (*lima sorda*) a d'abord été employée, tant au sens concret qu'au sens figuré.

3. L'italien « lima sorda »

Dans le sens concret : « *speciale tipo di lima con denti finissimi, che agisce senza far rumore* (type spécial de lime ayant des dents très fines, qui agit sans faire de bruit) » (*GDLI*, IX, 72a, § 13), « lima sorda » se relève dès les environs de l'an 1300. Salvatore Battaglia en produit de multiples exemples (médiévaux, renaissants et modernes) dans son monumental *Grande Dizionario della lingua italiana* ; en voici un, tiré de Franco Sacchetti (ca 1330-ca 1400) : « *Io ti richerò domattina una lima sorda, con che tu segherai cotesti ferri* (Je te ferai parvenir demain matin une lime sourde avec laquelle tu scieras tes fers) ».

Par extension, la locution a pu prendre le sens de *ladro* (voleur), comme dans ces vers du *Pataffio* de Ramondo d'Amaretto Mannelli (XV^e siècle) : « *Di non volere stimoli s'ingegna/ La lima sorda vivendo di razza* (Il s'applique à la discrétion, le voleur qui vit de rapine) » (voir Uhl, 1999.)

Au sens figuré, *lima sorda* possède des sens variés dès le début du XIV^e siècle :

- *Amarezza profonda* (profonde amertume) ; *intimo tormento* (tourment personnel) ; *rodimento* (tourment lancinant) ; *struggimento* (peine tenace) ; de même que « ce qui en est l'occasion ou la cause ». Dans cette série d'acceptions, *lima sorda* est en concurrence directe avec le lexème *lima* (*GDLI*, IX, 71c, § 9 ; Salvatore Battaglia cite, entre autres, Dante et Pétrarque) ; rappelons que *lime* signifie aussi « peine », « tourment » en ancien français.

- *Frode* (fraude) ; *inganno* (ruse, tromperie) ; *scaltrezza maliziosa* (ingéniosité à de mauvaises fins).

- *Persona subdola, ambigua, sleale* (personne sournoise, ambiguë, déloyale) ; soit exactement le sens de « lyme sourde » chez Charles d'Orléans.

- *Azione demolitrice* (action destructrice) ; *opera distruttiva del tempo, di una malattia, di una calamità* (œuvre destructrice du temps, d'une maladie, d'une calamité).

On ne trouvera rien de plus dans le *DEI* de Carlo Battisti et Giovanni Alessio, ni dans le *DELI* de Manlio Cortelazzo et Paolo Zolli. Avec ses seize entrées, l'article « *Lima* » du *GDLI* est une mine lexicologique inégalée (*GDLI*, IX, 71a-72c ; *Lima sorda* : 72a, § 13). Si le latin LIMA a effectivement eu un destin panroman, c'est bien en Italie que le processus de figuration a été le plus précoce et le plus varié. Cela vaut pour le lexème aussi bien que pour la lexie, attestée maintes fois au *Duecento* (Compagni), au *Trecento* (Pétrarque, Sacchetti...) et au *Quattrocento* (Manelli, Pulci...). La moisson

« *Lyme sourde* » : un italianisme aurélien

d'occurrences est loin d'être aussi généreuse en France pour la période médiévale ! D'un autre point de vue, la locution italienne n'a pas connu le vieillissement que la locution française a subi, semble-t-il, dès l'époque de Furetière : le poète Filippo Pananti (1766-1837) l'emploie encore avec naturel au sens figuré 3 (*infra*) : « *Dicono ch'io.../... sembro tutto Madonna e Gesù./ Ma sotto poi sono una lima sorda* (Les gens disent que je suis en tout point semblable à la Madone et à Jésus, mais par-dessous, je ne suis qu'un hypocrite) ». On voit là la différence entre une locution solidement et anciennement ancrée dans la langue et une locution plus fraîchement introduite, sur la base d'un simple calque littéraire.

Le phénomène est d'autant plus remarquable qu'en Espagne, pour rester dans l'aire romane, ce sens n'est pas signalé par les lexicologues. Certes, la lexie *lima sorda* au sens d'« outil silencieux » existe bien en espagnol : « *La que está previamente embotada con plomo, y hace poco ruido al trabajar* (celle qui a été préalablement enveloppée de plomb et qui ne fait pas de bruit quand on travaille) » (*DILE*, 513) ; « *La que está embotada con plomo y hace poco o ningún ruido cuando lima* (celle qui a été enveloppée de plomb et qui fait peu ou aucun bruit en limant) » (*DLERA*, 805), mais le vocabulaire ibérique ne connaît apparemment qu'un seul emploi figuré : « *Lo que imperceptiblemente va consumiendo una cosa* (ce qui imperceptiblement consume quelque chose) » (*DLERA*, 805) ; « *Cosa que destruye lentamente algo* (chose qui détruit lentement quelque chose) » (*DUE*, II, 257-8). Quoi qu'il en soit, même au sens concret, il semble que cette lexie ait été introduite à une date assez récente : ni le *Diccionario crítico etimológico castellano y hispánico* de Joan Corominas et José A. Pascual (*DCECH*, III, 652), ni le *Diccionario Medieval Español* de Martin Alonso (*DME*, II, 1312) ne l'enregistrent.

4. *Lima sorda* → « *Lyme sourde* » : la paternité aurélienne

Selon toute apparence l'italien *lima sorda* a fourni au français, sinon l'appellation technique, du moins l'un de ses sens figurés : « *persona subdola, ambigua, sleale* ». Je ne crois pas aventureux de parler ici d'italianisme ; mieux, d'attribuer à Charles d'Orléans la responsabilité de cet emprunt.

Charles d'Orléans, qui maniait, d'après Mary-Jo Arn, « *some of the strangest Middle English ever written* (l'un des plus étranges moyen-anglais jamais écrits) » (Arn, 1994, 100 ; voir Uhl 1998), devait également manier

quelque variété personnelle d'italien. La culture italienne lui était en tout cas familière, et tout spécialement la poésie (Cocco, 1979).

Dans les dernières années de sa captivité en Angleterre, il fut en contact épistolaire avec les milieux d'humanistes lombards établis en Normandie ; à la cour d'Humphrey de Gloucester, il eut l'occasion de fréquenter les humanistes et hommes de lettres italiens qui formaient l'entourage électif de son « hôte » (Foffano, 1967). Dès son retour d'exil (1441), il fit valoir ses droits sur le comté d'Asti ; pour recouvrer l'héritage maternel de l'Astesan, il s'engagea dans une campagne d'Italie qui s'avéra assez vite désastreuse (1448-1450) (Champion, 1969, 358-379). Quoique ces deux années passées dans la tourmente politique, diplomatique et militaire italienne lui eussent sans doute ménagé assez peu de sérénité, Charles d'Orléans eut à cœur de maintenir une vie de cour à Asti et ne se priva jamais de la compagnie des lettrés et artistes du cru. Il y parfit ainsi sa connaissance de la culture italienne... et son italien. De cette époque date le Rondeau CCLVI où le poète s'amuse à farcir ses vers de termes piémontais :

Contre *fenoches* et *nox buze*,
Peut servir un « tantost » de France ;
Da ly parolles de plaisance,
Au plus *sapere* l'en cabuze.

Fa cossy maintes foiz s'abuze,
Grandissime fault pourveance
Contre *fenoches* [et *nox buze*.]

Sta fermo toutes choses uze.
Aspecte ung *poco* par savance,
La Rasone fa l'ordonnance ;
De quella medicine on uze
Contre [*fenoches* et *nox buze*.]

(Champion, 1982-3, II, 437)

(Contre les sots et les têtes creuses [termes d'injure : *finocchio* « fenouil » > *fenoches* « personnes incapables, stupides » ; Champion indique aussi dans son glossaire : « farceurs italiens » ; *nox buze* « noix creuses »]/ Peut servir un « tantôt » (bientôt, plus tard) de France ;/ Donne-lui des paroles plaisantes./ On trompe en sachant plus./ On abuse souvent de « Fais ainsi »,/ Il faut être très prévoyant, / Contre les sots [et les têtes creuses].// « Reste tranquille » use toute chose./ « Attends un peu » par sagesse ;/ De ce remède on use/ Contre [les sots et les têtes creuses].)

« *Lyme sourde* » : un italianisme aurélien

Ce très bel exemple de « galimafrée linguistique » (Galderisi, 1993, 28 ; voir Uhl, 1995), dénote chez Charles d'Orléans, sinon une réelle compétence linguistique, du moins une grande perméabilité aux créations vives de la langue du *Quattrocento*.

Charles d'Orléans est incontestablement le médiateur idéal grâce auquel la lexie « *lima sorda* » au sens de « personne sournoise, ambiguë, déloyale », partant « hypocrite », aura pu passer dans le vocabulaire français. Reprise au vol par Rabelais, cette locution n'aura guère survécu au temps de Furetière dans la langue commune, sauf en des emplois argotiques encore attestés au XVIII^e siècle. Les occurrences qui se rencontrent çà et là dans la littérature postérieure sont juste à prendre pour de voyants « signaux » stylistiques (des « marqueurs » de couleur locale) ou des afféteries d'écrivains compassés.

Références bibliographiques

- ALONSO Martin (1986), *Diccionario medieval español (DME)*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, tome II.
- ARN Mary-Jo (1994), *Fortunes Stabilnes. Charles of Orleans's English Book of Love*, Binghamton, NY, Medieval & Renaissance Texts & Studies.
- BATTAGLIA Salvatore (1975), *Grande Dizionario della lingua italiana (GDLI)*, Torino, Unione tipografico-editrice torinese, tome IX.
- BATTISTI Carlo & ALESSIO Giovanni (1952), *Dizionario etimologico italiano (DEI)*, Firenze, Barberà, tome III.
- CASARES Julio (1959), *Diccionario ideológico de la lengua española (DILE)*, Barcelona, Gustavo Gili.
- CAYROU Gaston (2000), *Dictionnaire du français classique*, Paris, LGF, « Le Livre de poche » [¹1923].
- CHAMPION Pierre (1969), *Vie de Charles d'Orléans (1394-1465)*, Paris, Champion [¹1911].
- CHAMPION Pierre (1982-3), *Œuvres poétiques de Charles d'Orléans*, Paris, Champion [¹1923].
- COCCO Mia (1979), « The italian Inspiration in the Poetry of Charles d'Orléans », *Mid-Hudson Languages Studies*, n° 2, pages 46-60.
- COROMINAS Joan & PASCUAL José, A., (1991), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico (DCECH)*, Madrid, Editorial Gredos, tome III.
- CORTELAZZO Manlio & ZOLLI Paolo (1979), *Dizionario etimologico della lingua italiana (DELI)*, Bologna, Zanichelli, tome III.
- FOFFANO Tino (1967), « Charles d'Orléans e un gruppo di umanisti lombardi in Normandia », *Aevum*, n° 41, pages 452-473.

- [FURETIÈRE Antoine] (1978), *Le Dictionnaire universel d'Antoine Furetière* (1690) (*Dict. univ.*), Paris, SNL-Le Robert, tome II.
- GALDERISI Claudio (1993), *Le Lexique de Charles d'Orléans dans les « Rondeaux »*, Genève, Droz.
- GODEFROY Frédéric (1965), *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IX^e au XV^e siècle* (*God.*), Vaduz, Kraus Reprint, tome IV [¹1885] ; tome X (Compl.) [¹1902].
- GUILBERT Louis (dir.) (1975), *Grand Larousse de la langue française* (*GLLF*), Paris, Larousse, tome IV.
- HATZFELD Adolphe & DARMESTETER Arsène (1964), *Dictionnaire général de la langue française* (*DGLF*), Paris, Delagrave, tome II.
- HUCHON Mireille & MOREAU François (1994), *Rabelais. Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, « La Pléiade ».
- HUGUET Edmond (1961), *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle* (*Huguet*), Paris, Didier, tome V.
- IMBS Paul (dir.) (1983), *Trésor de la langue française* (*TLF*), Paris, Éditions du CNRS, tome X.
- LITTRÉ Émile (1964), *Dictionnaire de la langue française* (*DLF*), Paris, Gallimard/Hachette, tome IV.
- MOLINER Maria (1990), *Diccionario de uso del español* (*DUE*), Madrid, Editorial Gredos, tome II.
- Real Academia Española (1970), *Diccionario de la lengua española de la Real Academia* (*DLERA*), Madrid : Real Academia Española, 19^e éd.
- REY Alain (dir.) (1998), *Dictionnaire historique de la langue française* (*DHLF*), Paris, Dictionnaires Le Robert, tome II.
- [ROBERT Paul], *Le Grand Robert de la langue française* (*GRLF*), Paris, Le Robert, 2^e éd., tome VI.
- TOBLER Adolf & LOMMATZSCH Franz (2002), *Altfranzösisches Wörterbuch* (*T-L*) –édition électronique – Stuttgart, Steiner, tome V.
- UHL Patrice (1995), CR de GALDERISI, 1993, *Bulletin codicologique* [annexé à *Scriptorium*, n^o 49 (1995)], Centre international de codicologie, Bruxelles, fasc. 2, page 127, compte rendu n^o 475.
- UHL Patrice (1998), CR de ARN, 1994, *Bulletin codicologique* [annexé à *Scriptorium*, n^o 52 (1998)], Centre International de codicologie, Bruxelles, fasc. 1, pages 27-28, compte rendu n^o 62.
- UHL Patrice (1999), « Le *Pataffio* : non-sens à la florentine au *Quattrocento* », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n^o 14, pages 7-24.
- WARTBURG Walther (von), 1950, *Französisches Etymologisches Wörterbuch* (*FEW*), Basel, Helbing & Lichtenhahn, tome V.

LECTURES

NOTES DE LECTURE

Raymond Lulle

LIVRE DE L'ENSEIGNEMENT DES ENFANTS

(Doctrina pueril),

présentation et traduction de Bernard Jolibert,

Paris, Klincksieck,

collection « Philosophie de l'Éducation », 2005, 201 pages.

Bernard Jolibert, dans l'une des collections qu'il dirige, continue d'explorer les grandes œuvres du passé malheureusement oubliées pour mieux éclairer notre avenir. Cette fois, c'est le travail d'un auteur majorquin du XIII^e siècle, Ramon Llull (Raymond Lulle en français), publié autour de 1280, qu'il traduit du catalan et présente dans une longue et éclairante introduction d'une quarantaine de pages. Le titre, dans la traduction proposée ici, est explicite, même si, en fait, l'auteur s'intéresse à l'enfant dans une acception très large, jusqu'à l'adolescence, voire à l'âge adulte. Il s'agit là d'un véritable ouvrage « pédagogique » tel qu'il en existait bien d'autres à une époque où s'ouvraient de plus en plus d'écoles publiques, ce qui montre bien que, dans un Moyen Âge qu'on croyait totalement obscurantiste, il y avait des gens qui se préoccupaient de l'éducation des enfants, morale certes, avec évidemment pour guide l'idéal chrétien, mais aussi scientifique et professionnelle. Celui-ci a la particularité d'avoir été écrit en « langue vulgaire » traduite ici en langage moderne pour se faire bien comprendre des lecteurs du XXI^e siècle et constitue en fait une véritable encyclopédie, au sens étymologique, puisqu'il ne se contente pas de donner des conseils d'éducation, de se préoccuper de morale, et n'hésite pas à aborder les sciences et les techniques et tout ce qui peut donner des connaissances pouvant donner aux enfants de la veille de la Renaissance un métier afin qu'ils puissent éventuellement se débrouiller seuls dans la vie. Reste que l'objectif principal de son auteur est de donner à tous, ou du moins à beaucoup, les bases intellectuelles permettant à des hommes d'horizons, de cultures, de langues et de mœurs divers de raisonner. Or raison et religion ne font pas nécessairement bon ménage. On sent d'ailleurs, tout au long de son livre, une tension entre « l'exigence chrétienne de salut transcendant [...] et le nécessaire passage par un monde réel » que Lulle résout en partie en s'appuyant sur l'idée que la raison est elle-même une création divine. Il faut donc la développer chez tout le monde pour que

« la foi et la raison s'accordent » (p. XXI), ce que Bernard Jolibert résume en écrivant que sa pensée éducative repose sur l'idée fondamentale que la théologie et la philosophie poursuivent le même but : « définir les rapports que les hommes, êtres essentiellement finis, doivent entretenir avec les autres, avec eux-mêmes, avec la nature et avec l'infini » (p. XXXVI.)

Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

Bernard Jolibert

***LES MOTS CLÉS POUR RÉUSSIR
L'ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN
DU CONCOURS DE PROFESSEUR DES ÉCOLES.***
Lexique critique du professeur des écoles,
Paris, Seli Arslan,
collection « Bibliothèque du professeur des écoles »,
2005, 320 pages.

Avec ce nouvel ouvrage, Bernard Jolibert, à qui – faut-il le rappeler ? – notre revue a consacré, fin 2004, un numéro spécial (le 23, le dernier publié sur papier) à l'occasion de son départ à la retraite, nous montre, comme on s'en doutait, que cette mise en retrait de l'activité enseignante est très relative pour celui qui fut l'auteur le plus prolifique de notre établissement et qui y reste « professeur émérite ». Non content d'avoir participé à un ouvrage dirigé par Jean Lombard dont nous nous sommes faits l'écho dans notre numéro précédent (*L'École et les sciences*) et paru en juillet 2005, il publie coup sur coup : un livre sur *La Laïcité* à l'occasion du centenaire de « la » loi de 1905 (sous-titre : *Actualité et histoire d'une idée*), aux Éditions modulaires européennes, un éditeur belge ; puis, en novembre, une réédition de *Doctrina pueril*, de Raymond Lulle, qu'il présente et traduit (voir la note de lecture précédente) ; et, en décembre, cet ouvrage destiné aux futurs professeurs des écoles dans la collection dirigée par notre collègue Francis Simonis !

Ce dernier porte un sous-titre qui ressemble plus à l'auteur que le titre que, pour des raisons commerciales qu'on ne saurait sous-estimer, l'éditeur lui a préféré. Ce sous-titre est beaucoup plus explicite, indiquant tout d'abord qu'il s'agit bien là d'un lexique au sens propre du terme (de *lexis*, mot) et non d'un dictionnaire, encore moins d'une encyclopédie. Celui-ci définit néanmoins un grand nombre de termes (près de 500) choisis en raison des difficultés rencontrées par les candidats aux épreuves d'admission (la première

surtout) du concours de recrutement de professeur des écoles telles que l'auteur a pu les observer au cours de sa longue carrière d'enseignant en école normale, puis en IUFM. Trois domaines sont privilégiés : le vocabulaire administratif, les théories générales de l'éducation ou des sciences humaines quand celles-ci sont concernées, et l'« éthique » de la profession. Les articles sont de dimension variable. Quand les entrées semblent importantes aux yeux de l'auteur, ils sont plus détaillés et font souvent référence à un problème philosophique, de quoi ne pas céder à l'« abandonnisme » (1^{er} mot défini, p. 13) et n'être pas une victime facile de la « sélection » (p. 278).

Le sous-titre est beaucoup plus explicite, ensuite parce que le professeur de sciences de l'éducation qu'est Bernard Jolibert est bien connu pour sa liberté de jugement et sa faculté à ne pas céder aux modes intellectuelles et notamment au « pédagogisme » (p. 228) jargonnant qui règne parfois dans les IUFM, ce qui l'avait d'ailleurs amené, il y a quelques années, à publier des articles à ce propos dans *Expressions* n^{os} 5, de novembre 1994, « Vocabulaire à l'usage des débutants dans l'IUFM (pp. 165-169) et 8, de mai 1996, « IUFM : index des sigles les plus usités » (avec Jacques Rollin, pp. 195-202). C'est justement parce que nombre de termes techniques (par exemple la « socialisation », p. 280, bien connue des sociologues ou la « citoyenneté », p. 60, utilisée à tout propos depuis quelques années) ou de mots d'usage courant utilisés dans une acception particulière sont présents dans la formation des enseignants qu'il propose cet outil pratique et clair qui fera bénéficier les candidats au concours des écoles, principal public visé par cette publication, mais aussi quiconque s'intéresse, de près ou de loin, à l'éducation, de son savoir et de son expérience. Ceux-ci devraient donc, grâce à sa lecture, mieux comprendre l'histoire de l'école, les débats qui la traversent, souvent depuis fort longtemps (sur l'apprentissage de la lecture, par exemple, qui est évoqué dans plusieurs articles), ou les « méthodes pédagogiques » (p. 201).

Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

Gilbert Py, Nicole Marty et Nadine Courcoux
GUIDE DU PROFESSEUR DES ÉCOLES STAGIAIRE.
Comment débiter dans l'enseignement primaire,
Paris, Vuibert, 2006, 621 pages.

Cet ouvrage se veut, comme l'indique explicitement son avant-propos, avant tout un guide pratique destiné aux professeurs débutants, en premier chef aux professeurs stagiaires issus du concours de recrutement de professeur des écoles de l'enseignement public (et privé sous contrat d'association). Au-delà, il s'adresse aux étudiants qui s'interrogent sur la profession d'enseignant et qui désireraient entrer dans la carrière de professeur des écoles. Il peut intéresser tous ceux qui cherchent des réponses concrètes et qui doivent affronter directement le terrain. Il couvre en effet la situation administrative et la vie pédagogique d'un enseignant aussi bien que les questions touchant les concours.

Suivant l'intention de ses auteurs, ce livre consistant vise à aider à se repérer dans les méandres des instructions officielles et les textes législatifs et réglementaires variés qui concernent responsabilités, missions, droits et obligations des enseignants. Il présente les lieux, les personnels, le fonctionnement des établissements, les relations aux autorités ainsi qu'aux parents. En deçà, il fournit des indications claires sur le parcours de formation ainsi que sur l'année de stage, les procédures de validation, de titularisation, de nomination, d'affectation. Sur ce dernier point, l'ouvrage insiste avec pertinence sur le « parcours du combattant », obligé pour obtenir enfin une première affectation dans le public, mais aussi sur « la chasse au poste » pour les enseignants du privé sous contrat. Ne sont oubliées ni les questions touchant la situation administrative ou le statut, ni celles ayant un rapport étroit avec la notation, la carrière, la rémunération.

L'ouvrage, de plus, propose des « outils » pratiques directement utilisables en classe en même temps qu'un certain nombre de référents théoriques thématiques concernant les savoirs fondamentaux et les méthodes pédagogiques (questions de l'hétérogénéité des élèves dans les classes, de la motivation, des programmes, de l'usage des manuels, etc.). L'objectif est alors d'aider à la réalisation des préparations, au choix de supports pertinents, à la construction d'une séquence, à la conception d'une progression cohérente. Il s'agit simplement dans ce cas d'apprendre à bien gérer sa classe en évitant quelques écueils qui pourraient rendre la situation rapidement ingérable.

Un livre utile et bien venu, qui correspond parfaitement au souhait affiché par ses auteurs : « En vue de la nécessaire professionnalisation du métier, nous avons voulu insister sur le rôle primordial de l'analyse des pratiques

professionnelles comme moteur essentiel de la formation ». Sans doute ont-ils eu raison de prendre le terme professionnalisation en son sens le plus large, c'est en effet les plus éclairant pour comprendre le métier.

Bernard Jolibert
IUFM de la Réunion

Joël Candau
ANTHROPOLOGIE DE LA MÉMOIRE,
Paris, Armand Colin,
collection « Coursus / Sociologie », 2005, 201 pages.

Notre société aime à se retourner sur son passé. En témoignent les nombreuses commémorations de toutes sortes, de quelque grande victoire qui a marqué l'histoire de la nation à la naissance ou à la mort de tel « grand » homme, le succès éditorial des biographies ou, justement, des « mémoires » de telle vedette du cinéma ou du sport sur le déclin, ou encore la vogue des récits de vie. En témoignent aussi les débats suscités par les travaux des historiens à qui le législateur ou certains de nos contemporains voudraient imposer une façon de penser le passé. C'est à cette mémoire omniprésente qu'est consacré cet excellent ouvrage, intéressant de bout en bout, qui se présente comme une « anthropologie », mais qui, en réalité, n'hésite pas, dans sa première partie, « Les fondements », à s'appuyer sur les apports de bien d'autres disciplines : la biologie et la biochimie, d'abord, pour présenter en quelques pages les aspects physiologiques du « support anatomique de la mémoire » (p. 10) qu'est le cerveau dont les béotiens dont je fais partie apprendront qu'il correspond à « environ 3 % de notre poids, mais consomme 20 % de notre énergie », du moins quand il est « en pleine activité » (p. 8) ; la psychanalyse et la psychologie, ensuite, puisqu'on ne peut ignorer que la mémoire, comme la pensée, nécessitent des interactions sociales et culturelles, le cerveau humain, contrairement à un ordinateur, ne se contentant pas de restituer une information mais travaillant « sur du sens » (p. 18) ; la philosophie, enfin. Si on voulait résumer cette première partie, très généraliste, on pourrait dire, avec l'auteur, qu'elle aboutit au « constat, non pas d'une faculté de mémoire, mais d'aptitudes mémorielles » (p. 41).

La seconde, la principale, se consacre en totalité aux usages sociaux et culturels du passé qui constituent le champ de recherche de l'anthropologie de la mémoire. Quatre chapitres de longueur très inégale scandent la réflexion de Joël Candau. Le premier, « Mémoire et raison pratique », se penche d'abord sur la place de la mémoire dans la vie quotidienne, « avec ses

impératifs de gestion du temps personnel, domestique et professionnel », sur la nécessité, ensuite, pour chacun de nous, de cultiver la mémoire, ne serait-ce que pour passer avec succès ses examens, à l'aide de toutes sortes de moyens mnémotechniques, sur ses rapports, enfin, avec l'histoire. Est ensuite développée une réflexion sur les aspects collectifs de la mémoire dont toute société manifeste, et de plus en plus, le besoin et même le devoir, ce qui peut déboucher sur un « commémoralisme » (p. 87) qui n'est pas sans risques, comme celui qui consiste à « sommer des populations entières d'être éternellement coupables » (p. 88) quand d'autres sont enfermées dans un statut de victimes. Son contraire est également abordé, à savoir l'amnésie, le « besoin d'oubli », parfois nécessaire pour faire son deuil d'un douloureux passé qui, par exemple, pourrait, par des « conflits mémoriels » (p. 90), empoisonner les relations sociales présentes. Ces « conflits de mémoire », dont l'histoire de l'esclavage ou le contenu des livres d'histoire constituent une bonne illustration, font, précisément, l'objet du bref chapitre suivant. Pour que la mémoire des morts ne divise plus les vivants, leur résolution passe souvent, nous montre l'auteur, par des manipulations de mémoire qui aboutissent à une « représentation du passé acceptable par toutes les composantes d'une société » (p. 108)

Le dernier, enfin, très long, égrène les « chantiers » de la discipline : les liens essentiels entre la mémoire et l'identité, qu'elle soit individuelle ou collective, avec le patrimoine, dont le succès des « journées du patrimoine », chaque année, en France, est la manifestation éclatante ; le rôle particulier des monuments dont la solidité et même l'« apparente indestructibilité » leur donne une image de « mémoire minérale » (p. 123) et celui des lieux où la société entretient sa mémoire, les musées, que l'auteur appelle joliment des « maisons de mémoire » (p. 127) ; la place des récits de vie et du recueil des témoignages oraux du temps passé ; le développement de la généalogie, et même la mémoire olfactive et gustative qui persistent si longtemps. Que la cuisine et la gastronomie sont de véritables « forteresses pour la conscience identitaire » (p. 165). Des champs très divers, on le voit, voire disparates, mais dont le point commun est la nécessité pour chacun, s'il veut se sentir à sa place dans la société d'aujourd'hui, de ne pas oublier.

Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

Michel Valière**LE CONTE POPULAIRE.*****Approche socio-anthropologique,*****Paris, Armand Colin,****collection « Cursus / Sociologie », 2005, 199 pages.**

Ce livre s'inscrit dans une anthropologie des pratiques de l'oralité et prolonge, d'une certaine manière celui sur la mémoire, de Joël Candau, qui fait l'objet du compte rendu précédent. Il est d'ailleurs le fruit du travail d'un ethnologue spécialiste des œuvres orales et des récits de vie. Le conte s'enracine, en effet, au plus profond de toutes les cultures, nourrissant le sentiment d'appartenance des populations. Pour l'Europe, on considère généralement que ce genre littéraire, très protéiforme et incertain à ses débuts, trouve ses origines au Moyen-Âge, même si, à cette époque, il s'inspire souvent de récits et de légendes plus anciens. Longtemps considéré comme un art mineur, il connaît aujourd'hui un véritable renouveau et le présent ouvrage, comme celui de Raymond Lulle présenté plus haut, participe aussi, au fond, à la redécouverte d'un temps pas si obscurantiste qu'on l'a longtemps cru. Il débute d'ailleurs par une présentation des « illustres précurseurs » et tout particulièrement Marie de France, l'Italien Jean Boccace et l'Anglais Geoffrey Chaucer, plus tard, au XVIII^e siècle, le célèbre Charles Perrault, et s'intéresse au rôle de la littérature de colportage, qui a tant fait pour la découverte par le « petit » peuple, non seulement de ces contes, mais aussi des grands auteurs et de la langue française à une époque où l'unité linguistique n'était pas encore faite.

La connaissance des histoires véhiculées de bouche à oreille depuis des siècles, dont les contes, bien difficiles à définir mais qui sont eux-mêmes plutôt des œuvres orales, a nécessité, et nécessite toujours, tout un travail de collecte qui en fait des « littératures orales », selon l'expression inventée par Paul Sébillot en 1881, une tâche remplie par des « folkloristes » comme les frères Grimm au XIX^e siècle en Allemagne ou Charles Joisten dans les Alpes au siècle suivant. Ceux-ci se heurtent à deux problèmes de taille : la fidélité de la transcription et, quand les textes sont, cas fréquent, en langues étrangères ou régionales, la traduction qui risque encore un peu plus de dénaturer l'œuvre originale. S'y ajoute la question de la qualité des illustrations qui accompagnent presque systématiquement les recueils de contes aujourd'hui. Quoi qu'il en soit, beaucoup d'efforts sont faits pour répertorier et classer de manière à peu près pertinente (chapitre V), des textes qui, s'ils furent longtemps des « parents pauvres » de la littérature, sont considérés par l'auteur comme des référents universels à forte utilité sociale (chapitre VI), ce qui

justifie sans doute le « renouveau » par lequel il termine un travail très riche où les Comores (p. 163) et la Réunion (p. 153) ne sont pas oubliées.

Sans aucun doute, les amateurs de contes populaires y trouveront leur compte. Et ils pourront encore aller plus loin car ce livre fournit non seulement les traditionnels index, glossaire et bibliographie, mais aussi des listes de revues et de sources sonores, et même une « webliographie ». La réflexion sur un art traditionnel n'exclut pas l'usage des moyens modernes...

Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

Philippe GUILLOT

Livre

Parution, chez **Hatier International**, en janvier 2006, d'un manuel d'histoire-géographie destiné aux élèves du primaire et réalisé par une équipe de cinq auteurs, dont trois enseignants de l'IUFM : **Jean-Marie Desport**, **Martine Tavan**, **Martine Vaugien-Cheung Hoï Ping**, associés pour l'occasion à Jean-Pierre Coevoet, un ancien de notre établissement, et à un professeur des écoles spécialisé dans l'option D, René-Paul Cheung Hoï Ping. Son titre : *Histoire-géographie, la Réunion (cycle 3)*, 128 pages richement illustrées (prix : 12 €).

Comme son nom le laisse entendre, l'ouvrage s'articule en deux parties :

- une partie historique, tout d'abord, articulée autour de cinq thèmes : notre île au temps de la préhistoire et de l'Antiquité, au Moyen Âge, aux temps modernes, au XIX^e siècle, au XX^e siècle ;

- une deuxième partie, géographique, articulée en six thèmes : je découvre l'océan Indien ; la Réunion, un espace européen ; le territoire réunionnais ; l'espace réunionnais : adaptation et évolution ; la Réunion et les communications ; je découvre la mondialisation.

Dans cet ouvrage, les auteurs ont souhaité :

- proposer à l'élève des supports riches et variés : iconographie, textes originaux, cartes ;

- enrichir les connaissances par des activités diversifiées : lectures, enquêtes, jeux ;

- proposer des repères méthodologiques propres à aborder les deux disciplines.

Articles

Notons tout d'abord la parution de deux textes de **Patrice Pongérard**, le premier étant consacré à la « **Ramification des solutions du problème de Cauchy fuchsien au voisinage de l'hypersurface initiale** », et publié par le *Journal of Mathematical Sciences*, University of Tokyo, décembre 2005, p. 493-512.

The purpose of this paper is the decision of the domain of ramification near the initial surface $t = 0$ of solutions of the Cauchy problem for a linear differential operator of

Fuchs type according to Baouendi-Goulaouic. Our main result in theorem 1.1 is as follows : if, for a certain continuous function f , the datas are ramified in an open set of the form $\{(t, x) \in C \times \Omega; |t| < f(x)\}$, then the solution is ramified in an open set of the form $\{(t, x) \in C \times \Omega'; |t| < cf(x)^m\}$. The proof is reduced to a fuchsian equation (with an additional variable z) that is solved by the fixed-point theorem in a Banach space.

Le second est rédigé en collaboration avec C. Wagschal et s'intitule « **Opérateurs de Fuchs non linéaires** », C. R. Académie des sciences, Paris, Ser. I 342, 2006, pages 175-178.

Dans cette note, les auteurs étudient des équations aux dérivées partielles non linéaires du type de Fuchs au sens de Baouendi-Goulaouic [M.S. Baouendi, C. Goulaouic, "*Cauchy problems with characteristic initial hypersurface*", Comm. Pure Appl. Math. 26 (1973) 455-475 ; M.S. Baouendi, C. Goulaouic, "*Singular nonlinear Cauchy problems*", J. Differential Equations 22 (1976) 268-291] dans des espaces de fonctions suffisamment différentiables par rapport à la variable fuchsienne et dans des espaces de Gevrey par rapport aux autres variables. Les méthodes utilisées reposent sur le formalisme des séries formelles Gevrey adapté aux équations du type de Fuchs. On obtient ainsi des théorèmes qui généralisent ceux de Baouendi-Goulaouic concernant le cas analytique. Rappelons que l'un des deux auteurs [**P. Pongéard**, « Sur une classe d'équations de Fuchs non linéaires », J. Math. Sci. Univ. Tokyo 7 (2000) 423-448] a déjà étudié des équations de Fuchs non linéaires à plusieurs variables fuchiennes dans des espaces de fonctions holomorphes par rapport à ces variables fuchiennes et de classe de Gevrey par rapport aux autres variables.

Déjà auteur, en 2003, d'un *Inventaire de la biodiversité marine récifale à la Réunion*, un rapport publié par l'APMR (Association du parc marin de la Réunion) et le Conseil régional (137 pages + une base de données sur Internet (disponible sur <http://etic.univ-reunion.fr/paremarin>), et, avec N. Gravier-Bonnet, en 2004, d'un article intitulé « *Medusoids release and spawning in the life cycle of Macrorhynchia philippina Kirchenpauer, 1872 (Cnidaria, Hydrozoa, Aglaopheniidae)* » paru dans *Hydrobiologia* n° 530/531, pages 365-372, **Chloé Bourmaud** récidive en signant, avec A. Abouidane, P. Bois-sier, L. Leclère, E. Mirault et G. Pennober, l'étude suivante : "*Coastal and marine Biodiversity of Réunion island*", *Indian Journal of marine sciences*, volume 34 (1), 2005, pages 98-103.

Réunion Island marine biota comprise 4374 taxon records. Algae, scleractinians, hydrozoans, molluscs (except nudibranchs and cephalopods) and vertebrates are the better known taxa. Sponges, cnidarians (except hard corals and hydroids), crustaceans and echinoderms are zoological groups that need more investigations. Species diversity of ctenophores, platyhelminthes and others worms, lophophorates and tunicates is completely unknown. In order to increase accessibility to these records, taxa and species distribution data have been recorded in a new online interoperable data-

base, developed by software engineers of Réunion University, and integrated in the information system of the coastal zone network project (Système d'information du Littoral, SIL). Rocky coasts constitute the largest coastal marine habitat of Réunion Island, but coral reefs have been more investigated. Among them, the Saint-Gilles/La Saline coral reef complex is the most studied area and the other reefs and platforms have been neglected so far. Further, hardly any studies exist for the rocky coast and the deep-water ecosystems. Although Réunion coral reefs shelter 191 species registered either in IUCN red list (2003), CITES, CMS and regional Nairobi conventions, the marine biodiversity and the coastal habitats are under increasing anthropogenic threats. Anyway, in spite of the high species richness, the high number of threatened species and the numerous economic activities that depend of the health of coral reefs, no marine protected areas exist as yet in Réunion, mainly because of disagreements between stakeholders.

De son côté, **Nicole Crestey** a publié un article consacré à « **Jean-Baptiste-Geneviève-Marie Bory de Saint-Vincent** » dans le n° 2 paru en début d'année de la *Revue historique de l'océan Indien*, intitulé « Science, techniques et technologies dans l'océan Indien (XVII^e-XXI^e siècles) », pages 41 à 59.

Elle y montre que Bory représente bien son époque et a véritablement été un ambassadeur du siècle des Lumières à la Réunion. Si l'on a reproché à son *Voyage* d'être plus une synthèse qu'un travail personnel, Bory a pris position dans bien des débats scientifiques de l'époque et montré par là que la science n'est pas définitive, qu'elle se construit, notamment grâce aux confrontations d'opinions. Esprit universel comme bien d'autres à l'époque, il a tissé un réseau d'échanges avec nombre de savants qui nous semble étonnant et incroyablement efficace de nos jours.

Notons enfin la publication, dans la revue *ASP* n° 45-46 du GERAS de Bordeaux 2, d'un article d'**Yvon Rolland**, « **La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation** », et de deux contributions d'**Isabelle Poussier** à la revue en ligne du site « Arts et culture » du CRDP de la Réunion, *Picassiette* :

- « **Orlan s'expose** », n° 27

(<http://www.crdp-reunion.net/picassiette/dossiers%20pica/orlan.html>) ;

- « **Thierry Fontaine, l'homme est une île** », n° 28

(<http://www.crdp-reunion.net/picassiette/pazmag/tf.html>).

Mise en pages :
Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

ISSN 1769-7107

EXPRESSIONS

Revue semestrielle de l'IUFM de la Réunion

Au sommaire des précédents numéros

24 / Décembre 2004

Dossier « Analyse de pratiques » : J. Lambert, *Co-conseil, co-construction et partage des savoirs* ; J. Lambert, *La place de la vidéo-formation dans les ateliers d'analyse de pratiques* ; L. Le Roux, *Pratiques, réseaux et territoires : les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations* ; I. Poussier, *Spécificité des arts visuels à travers l'analyse de pratiques* ; A. Millet-Babassud, *Pour une pédagogie de la motivation* ; **Recherches diverses** : Y. Rolland, *L'apport et les limites des références théoriques dans la constitution de l'inconscient cognitif chez l'enfant apprenant une L2 à l'école : une gageure didactique ?* ; P. Uhl, *Du bon usage du livre de Gaston Zink*, Phonétique historique du français ; G. Ferréol, *Société de communication et « cyberspace »*.

25 / Juin 2005

Christine Pic-Gillard, *L'enseignement en langue identitaire en Catalogne espagnole et au Paraguay* ; Yvon Rolland, *Le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale* ; Guillemette de Grissac, *Dire, lire, écrire la poésie* ; Guilhem Armand, *Idée d'une république philosophique* ; Bernard Jolibert, *Retraite*.

26 / Novembre 2006

Dossier « Lire l'image » : Didier Vacher, *La référence artistique dans la formation en arts visuels* ; Ludovic Angapin, *Arts visuels : comment apprendre à lire une image ?* ; Bilâl Alibaye, *Éduquer le regard à la lecture d'images* ; Paul Obadia, *Le film : un objet à lire ?* ; Isabelle Poussier, *Cinéma de plasticien : les mots du film* ; **Recherches diverses** : Jacques Lambert, *Comment la pensée vient aux enfants* ; Guillemette de Grissac, *Pratiques d'écritures* ; **Pastiche** : *Un chapitre oublié des Essais de Montaigne*.

